

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Tese de Doutorado

**TRAJETÓRIAS DE APRENDIZADO DE NOVAS OBRAS
PIANÍSTICAS: TRÊS ESTUDOS DE CASOS**

por

Fernando Rauber Gonçalves

**Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de doutor em Música.**

Área de concentração: Práticas

Interpretativas.

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Capparelli Gerling

Porto Alegre – 2014

**TRAJETÓRIAS DE APRENDIZADO DE NOVAS OBRAS
PIANÍSTICAS: TRÊS ESTUDOS DE CASOS**

por

Fernando Rauber Gonçalves

**Tese submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de doutor em Música.**

Área de concentração: Práticas

Interpretativas.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Cristina Capparelli Gerling

Porto Alegre - 2014

CIP - Catalogação na Publicação

Rauber Gonçalves, Fernando
Trajetórias de aprendizado de novas obras
pianísticas: três estudos de casos / Fernando Rauber
Gonçalves. -- 2014.
187 f.

Orientadora: Cristina Capparelli Gerling.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. prática musical. 2. estudo deliberado. 3.
guias de execução. 4. aprendizado musical. I.
Capparelli Gerling, Cristina, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Cristina Capparelli Gerling, por todo o conhecimento compartilhado, pela generosidade e amizade durante quase uma década de convivência.

Ao meu orientador artístico durante o doutorado e o mestrado, Ney Fialkow, por todas as lições e apoio ao longo dos anos.

Aos três participantes que aceitaram participar do estudo e colaboraram de maneira generosa, cedendo horas valiosas de seu tempo durante o período de coleta de dados e compartilhando seus conhecimentos comigo.

Aos meus pais, irmãos e família.

À Gabriela Bock, pelo amor, compreensão e apoio.

Aos meus amigos João, Luíza, Hugo, Karol, Raimundo, Aline e Daniel.

Ao maestro Manfredo Schmidt, pela confiança e oportunidades no Coro Sinfônico da OSPA e na Orquestra da Universidade de Caxias do Sul.

Aos amigos e colegas envolvidos no projeto da Orquestra Sinfônica da UCS, em especial Moacir Lazzari, Ester Rodrigues Chaves, Eduardo Soares, Fábio, Carlos, Paulo Ferreira, Fernando Costi, André Januário, Rodrigo Duarte e Pedro.

Aos meus colegas no PPGMUS, em especial Stefanie Freitas, Michele Mantovani, Irene Porzio, Pamela Ramos, Paulo Meirelles, Maurício Zamith, Josias Matschulat, Viviana Martinez, Alexandre Fritzen.

Aos professores do PPGMUS, em especial Regina Antunes Teixeira dos Santos, Catarina Domenici, Daniel Wolf, Jusamara Souza, Luciana del Ben, Any Raquel Carvalho e Leonardo Winter.

Aos meus colegas no Curso de Licenciatura em Música da UCS: Patrícia, Windsor, Cristiane, Bernardo, Rafael e Luiz Ortiz.

À *mezzo-soprano* Angela Diel pela parceria musical, viagens e por me abrir as portas da Casa da Música sempre que necessário.

A todos os meus alunos no Curso de Licenciatura em Música da UCS, pelas muitas oportunidades de vivências e aprendizado.

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Esquema de representação mental na performance musical (adaptado de LEHMANN e DAVIDSON, 2006).....	7
Figura 2. Modelo conceitual dos componentes sociais da excelência musical (adaptado de CHAFFIN e LEMIEUX, 2004).....	13
Figura 3. Dinâmica cíclica de autorregulação do aprendizado (Adaptado de ZIMMERMAN, 2002).....	16
Figura 4. Fluxos de autorregulação em Nielsen (2001)	17
Figura 5. Esquema da memória musical em Chaffin (2012a).....	21
Figura 6. Fluxo de regulação no aprendizado pianístico (SANTOS, 2007, pg. 254)	23
Figura 7. A relação dos dados coletados com a dinâmica de autorregulação proposta por Zimmerman (2002)	37
Figura 8. Cifragem harmônica gradual no início do primeiro movimento da Sonatina de Ravel (P1R1, 1º mov., comp. 1-5)	42
Figura 9. Diretrizes de estudo (P1R2, 1º mov., comp. 6-9)	48
Figura 10. Diretrizes de estudo (P1R2, 2º mov., comp. 33-38)	48
Figura 11. Diretriz de estudo (P1R2, 3º mov., comp. 95-97).....	49
Figura 12. Diretriz expressiva (P1R2, 1º mov., comp. 17-21).....	50
Figura 13. Diretrizes de estudo (P1R2, 2º mov., comp. 76-82)	50
Figura 14. Diretrizes de estudo (P1R2, 3º mov., c37-43)	51
Figura 15. Guia de execução (P1GE3, 1o. mov., comp. 65-67)	55
Figura 16. Guia de execução (P1GE3, 3º mov., comp.165-172)	55
Figura 17. Guias de execução (P1GE4, 2º mov., comp. 1-5):	58
Figura 18. Cifragem cordal no relato de estudo (P2R1, comp. 7-9)	67
Figura 19. Guias de execução (P2GE2, comp. 59-70).....	74
Figura 20. Diretrizes de estudo (P2R3, comp. 14-17).....	77
Figura 21. Guias de execução (P2GE4, comp. 1-9).....	81
Figura 22. Guia de execução expressivo na seção "Adagio" (P2GE4, comp. 42-44).....	82
Figura 23. Guias de execução interpretativos, seção "Adagio" (P2GE4, Comp. 62-70).....	82
Figura 24. Guias de execução (P2GE4, comp. 14-19).....	83
Figura 25. Guias de execução (P2GE4, comp. 71-76).....	84
Figura 26. Guias de execução básicos (P2GE4, comp.110-115)	84
Figura 27. Diretriz de estudo (P3r1, 1º mov., comp. 4-6).....	94
Figura 28. "Momento de mais lirismo" (P3R1, 1º mov., comp. 22-24)	95
Figura 29. "Momento mais rítmico" (P3R1, 1º mov., c.28-37)	95
Figura 30. Relato de estudo (P3R1, 1º mov., comp. 142-149).....	96
Figura 31. Relato de estudo (P3R1, 1º. mov., comp. 186-199).....	96
Figura 32. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp.104-106).....	99
Figura 33. Relato de estudo (P3R2. 1º mov., comp. 147-149).....	99
Figura 34. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp. 46-51).....	100
Figura 35. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp. 4-6).....	100
Figura 36. Marco interpretativo no relato de estudo (P3R2, 2º mov., comp. 1-3).....	101
Figura 37. Marco interpretativo no relato de estudo (P3R2, 2º mov., comp. 38-40).....	102

Figura 38. Aspectos estruturais guiando o pensamento interpretativo (P3R2, 2º mov., comp. 18-20)	103
Figura 39. Relato de estudo (P3R2, 2º mov., comp. 41-46).....	103
Figura 40. Relato de estudo (P3R2, 3º mov. comp. 1-4).....	104
Figura 41. Relato de estudo (P3R2, 3o. mov., comp. 31-33).....	105
Figura 42. Diretriz de estudo (P3R2, 4º Mov., comp. 1-4)	106
Figura 43. Diretriz de estudo (P3R2, 4º Mov., comp. 9-12).....	106
Figura 44. Relato de estudo (P3R2, 4º Mov., comp. 83-94)	107
Figura 45. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 55-63).....	109
Figura 46. Diretriz de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 92-95).....	110
Figura 47. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 46-48).....	111
Figura 48. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 38-42).....	111
Figura 49. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 1-3).....	112
Figura 50. Relato de estudo (P3R3, 2o. mov. comp. 1-3).....	112
Figura 51. Relato de estudo (P3R3, 2º mov., comp. 44-49).....	113
Figura 52. Relato de estudo (P3R3, 2º mov., comp. 14-20).....	114
Figura 53. Relato de estudo (P3R3, 2º mov., comp. 28-37).....	115
Figura 54. Relato de estudo (P3R3, 3º mov., comp. 31-33).....	116
Figura 55. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 1-4).....	116
Figura 56. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 31-34).....	117
Figura 57. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 72-74).....	117
Figura 58. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 78-88).....	118
Figura 59. Guia de execução (P3GE4, 1º mov., comp. 1-6)	119
Figura 60. Guia de execução (P3GE4, 1º mov.)	119
Figura 61. Guia de execução (P3GE4, 2º mov., comp. 1-3).....	120
Figura 62. Guia de execução (P3GE4, 2º mov., comp. 31-34)	120
Figura 63. Guia de execução (P3GE4, 3º mov., comp. 31-33).....	121
Figura 64. Guia de execução (P3GE4, 4º mov., comp. 1-4)	122
Figura 65. Guia de execução (P3GE4, 4º mov)	122
Figura 66. Guia de execução (P3GE4, 4º mov)	122
Figura 67. Esquematização de um exemplo de concepção hierárquica nas diretrizes de estudo de P3.....	144
Figura 68. Linhas centrais de investigação interpretativas de P1	146
Figura 69. Linhas centrais de investigação interpretativa de P2.....	147
Figura 70. Linhas centrais de investigação interpretativa de P3.....	148
Figura 71. Ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P1	151
Figura 72. Ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P2.....	152
Figura 73. Ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P3	154

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Cronograma de coletas no estudo piloto	27
Tabela 2. Lista de participantes e repertório escolhido:	32
Tabela 3. Sessões de coleta de dados (Participante 1)	34
Tabela 4. Sessões de coleta de dados (Participante 2)	34
Tabela 5. Sessões de coleta de dados (Participante 3)	35
Tabela 6. Quadro sintético da trajetória de estudo do Participante 1:	62
Tabela 7. Quadro sintético da trajetória de estudo do Participante 2	86
Tabela 8. Quadro sintético da trajetória de estudo do Participante 3	126
Tabela 9. Vivências musicais dos participantes antes do ingresso na universidade	128
Tabela 10. Significações do processo de leitura musical e estratégias empregadas na primeira etapa do aprendizado	132

RESUMO

O presente trabalho investiga o aprendizado de novas obras pianísticas por três estudantes - em seriações acadêmicas distintas - cursando o Bacharelado em Piano em um curso superior de música. A metodologia adotada foi um estudo multicasos de natureza qualitativa, nos quais buscou-se explorar as concepções e valores de cada participante e contextualizar suas trajetórias de aprendizado a partir de seus horizontes de conhecimentos e habilidades. Suas trajetórias de aprendizado foram monitoradas durante um semestre letivo, a partir de uma metodologia longitudinal de coleta de dados que abarcou entrevistas, relatos de estudo, gravações dos produtos obtidos e guias de execução assinalados após as execuções. Tomados em conjunto, os dados abrangeram as três etapas do ciclo de regulação proposto por Zimmerman (2002) e permitiram ao autor analisar relações diversas entre os processos de aprendizado e os produtos obtidos. Foram identificadas linhas centrais de investigação interpretativa que guiaram o direcionamento da prática instrumental e atuaram como elementos centrais no refinamento dos resultados. As dinâmicas entre componentes diversos de seus aprendizados foram esquematizadas em ciclos de refinamento, nos quais buscou-se delinear aspectos qualitativos dos processos de estudo instrumental deliberado empregados.

Palavras-chave: prática musical, estudo deliberado, guias de execução, aprendizado musical

ABSTRACT

The present thesis discusses the trajectories of three undergraduate Piano Performance students learning a new piano work during an academic semester. Qualitative research methods were used in multicase studies. The aim of those studies was to critically review the relation between the subjects beliefs, values and skills in relation to the actions taken throughout their practice of the pieces during the academic semester. Data collection consisted of: interviews, study reports, audio and video recordings of performances and report of performance cues gathered shortly after the performance. Those kinds of data fulfilled all phases and subprocesses of Zimmerman's (2002) self-regulation model. The subject's practice were guided by some specific trains of thoughts which ended up by influencing the outcomes. The dynamics and interplay between thought processes and other aspects of their practice trajectories were depicted as cycles of musical improvement during which different forms of inquiries were responsible for the most significant gains.

Keywords: musical practice, deliberated pratice, performance cues.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Performance e cognição musical	5
1.2. A representação mental na performance musical	6
1.3. Modelos de desenvolvimento das habilidades musicais e o conceito de <i>expertise</i>....	8
1.4. A prática deliberada e a excelência musical	10
1.5. Planejamento musical, prática efetiva e processos regulatórios	14
1.6. Memória e aprendizado musical	18
1.7. Relações entre autorregulação e investigação na prática musical	23
2. METODOLOGIA	25
2.1. Princípios metodológicos	25
2.2. A construção de um método: o estudo piloto	26
2.2.1. <i>A organização das coletas de dados no estudo piloto</i>	<i>27</i>
2.2.2. <i>Considerações sobre o estudo piloto</i>	<i>28</i>
2.3. Ponderações metodológicas sobre os relatos verbais e as entrevistas retrospectivas	29
2.4. O estudo multicaseos.....	31
2.4.1. <i>O universo de pesquisa</i>	<i>31</i>
2.4.2 <i>Delineamento e procedimentos das coletas</i>	<i>32</i>
2.4.3. <i>Análise dos dados.....</i>	<i>35</i>

3. ESTUDO DE CASO I	39
3.1. Perfil	39
3.2. O repertório semestral	40
3.3. A trajetória do aprendizado da Sonatina de Ravel	41
3.3.1. <i>A leitura inicial e as primeiras concepções (Semanas 1-5)</i>	41
3.3.2. <i>Ampliando as investigações e a consolidação de marcos interpretativos (semanas 5-8)</i>	45
3.3.3. <i>Em busca de mais controle (semanas 8-12)</i>	52
3.3.4. <i>Consolidando os resultados e ampliando as investigações: a preparação para a banca semestral (semanas 12-15)</i>	56
3.3.5. <i>A banca semestral (semana 16)</i>	60
3.3.6. <i>Quadro sintético da trajetória de estudo</i>	61
4. ESTUDO DE CASO II	63
4.1. Perfil	63
4.2. O repertório semestral	65
4.3. A trajetória de aprendizado da Toccata em Mi Menor	66
4.3.1 <i>Leitura e concepções iniciais (semanas 1-5)</i>	66
4.3.2 <i>Ampliando os marcos interpretativos (semanas 5-8)</i>	71
4.3.3. <i>Revedo as concepções (semanas 8-12)</i>	76
4.3.4 <i>As semanas finais da preparação e a prova semestral (semanas 12-16)</i>	80
4.3.5. <i>Quadro sintético da trajetória de estudo</i>	85
5. ESTUDO DE CASO III	87
5.1. Perfil	87
5.2. O repertório semestral	90
5.3. A trajetória de aprendizado da Sonata Op. 22 de Beethoven	93
5.3.1 <i>As primeiras concepções interpretativas sobre a Sonata: a busca por contrastes (Semanas 1-5)</i>	93
5.3.2 <i>Refinando a execução mecânica e a busca de marcos interpretativos no segundo e terceiro movimentos (semanas 5-8)</i>	97
5.3.3. <i>Organizando a execução: a busca por considerações de maior alcance (semanas 8-12)</i>	108
5.3.4. <i>Estabilizando os marcos (semanas 12-15)</i>	118

5.3.5. Quadro sintético da trajetória de aprendizado.....	125
6. TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS E CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS.....	127
6.1 As trajetórias pessoais dos participantes	127
6.2. As significações atribuídas ao processo de leitura musical no início do aprendizado.....	128
6.3. As significações atribuídas ao aprendizado da peça e o sentimento de auto-eficácia na realização da tarefa	133
6.4. A percepção dos participantes em relação ao tempo de aprendizado	136
6.5. A autonomia durante o processo de aprendizado	137
6.6. A utilização de processos de modelagem a partir de gravações referenciais.....	138
6.7. A transfiguração das metas de estudo e a natureza dos objetivos estabelecidos.	140
6.7.1. Participante 1.....	140
6.7.2. Participante 2.....	141
6.7.3. Participante 3.....	143
6.8. As linhas centrais de investigação interpretativa	145
6.8.1. Linhas de investigação interpretativa: Participante 1.....	145
6.8.2. Linhas de investigação interpretativa: Participante 1.....	146
6.8.3. Linhas de investigação interpretativa: Participante 3.....	147
6.9. Os ciclos de refinamento nas trajetórias de aprendizado	149
6.9.1. Ciclo de refinamento do Participante 1	149
6.9.2. Ciclo de refinamento do Participante 2	151
6.9.2. Ciclo de refinamento do Participante 3	153
CONCLUSÃO	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, foram investigadas as relações entre o direcionamento da prática instrumental e os resultados obtidos durante o processo de preparação de uma nova obra musical. As trajetórias de aprendizado de estudantes cursando o Bacharelado em Piano em um curso superior de música foram monitoradas, ao longo de um semestre letivo, com vistas a explorar uma questão central de pesquisa: de que forma as diretrizes de estudo, as estratégias de regulação e as investigações interpretativas interagiram durante a preparação de uma nova obra musical ao longo do período selecionado? O conceito de trajetórias de aprendizado aqui empregado se refere, em uma perspectiva longitudinal, ao transcurso das estratégias de autorregulação (ZIMMERMAN, 2002) empregadas ao longo do semestre letivo: o planejamento do estudo, a construção das decisões interpretativas, os pontos de monitoramento nas execuções e as reflexões sobre os resultados obtidos durante a preparação de uma obra musical. Foram abordadas também diversas questões complementares decorrentes da questão norteadora: como foram construídas as decisões interpretativas ao longo do semestre letivo e quais fatores interagiram neste processo? Quais foram as relações entre os processos de estudo e os produtos musicais obtidos? Como os processos empregados, as estratégias escolhidas e os produtos obtidos se relacionaram com a *expertise* de cada um dos participantes, com seus horizontes de conhecimentos e habilidades e com as significações construídas ao longo de suas trajetórias de aprendizado? Quais foram as dinâmicas de refinamento evidenciadas nas trajetórias de aprendizado e como estas se relacionaram com os resultados obtidos?

Buscou-se valorizar - utilizando diversas perspectivas complementares e a avaliação de parâmetros múltiplos - a complexidade inerente ao processo de realização musical, no sentido de buscar marcos para a melhor compreensão e avaliação dos processos de aprendizado musical de excelência. A metodologia optada consistiu em um estudo multicasos de natureza qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) com participantes que encontravam-se em seriações acadêmicas distintas. Para averiguar a preparação das obras pelos participantes, foi elaborada uma metodologia de coleta longitudinal que contemplou o processo de aprendizado a partir de diversos ângulos:

relatos verbais (entrevistas semi e não-estruturadas), relatos de estudo, gravação dos produtos obtidos em áudio e vídeo e relatos de guias de execução¹ assinalados imediatamente após as performances como indícios de decisões interpretativas deliberadas.

Os dados coletados foram analisados tendo como principal literatura de apoio os construtos teóricos sobre performance, aprendizado e memória musical propostos pelos estudos de viés cognitivista. Dentre os aportes teóricos² que balizaram essa análise dos dados, resalto:

i) dinâmicas de regulação e meta-cognição no aprendizado (ZIMMERMAN, 2002) e no aprendizado instrumental (NIELSEN, 1999; NIELSEN, 2001; MIKLAZESWIKI, 1989; LEHMANN e ERICSSON, 1998b; CHAFFIN, 2001; SANTOS, 2006; SANTOS & GERLING, 2012);

ii) aspectos do planejamento e da regulação da prática *expert* (BARRY & HALLAM, 2002; JØRGENSEN, 2004; GABRIELSSON, 2003)

iii) as relações entre memória especializada e aprendizado musical nos estudos conduzidos por Roger Chaffin e sua equipe de pesquisadores (CHAFFIN, 2001, CHAFFIN et. al., 2002; CHAFFIN et. al. 2010; CHAFFIN e LOGAN, 2006);

A motivação para o tema deste estudo partiu tanto do interesse pessoal em aprimorar minha compreensão sobre os processos de estudo musical deliberado quanto do interesse em melhor orientar a preparação de meus alunos de piano. Concomitantemente aos meus estudos de doutoramento, atuei como docente no Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul, lecionando as disciplinas “Instrumento Principal – Piano”, “Instrumento Harmônico – Teclado”³, “Harmonia” e “Música e Tecnologia” do curso de Licenciatura em Música da Universidade da Caxias do Sul. A experiência do trabalho diário com estudantes de níveis de habilidades e

¹ Vide Capítulo 2, “Metodologia”, para uma discussão mais aprofundada sobre essa forma de relato.

² Estes aportes teóricos foram abordados no Capítulo 1, “Revisão de Literatura”

³ Disciplina voltada a uma abordagem funcional de teclado complementar em grupo.

conhecimentos muito díspares foi muito enriquecedora, e acabou por direcionar meu interesse para a imensa riqueza e complexidade dos processos de aprendizado e prática instrumental. Por outro lado, minha experiência como pianista colaborador e a atuação como pianista regular em uma orquestra sinfônica, posições que demandam um fluxo rápido de preparação musical, me instigaram a investigar com maior profundidade os aspectos qualitativos da prática musical e a efetividade dos processos empregados.

Um estudo piloto realizado com um aluno do autor na Universidade de Caxias do Sul foi de muita valia no sentido de atestar a relevância da temática e para o refinamento das questões de pesquisa. Ao confrontar minhas percepções sobre o aprendizado do participante, enquanto seu professor de instrumento, com os dados que ele próprio havia produzido em entrevistas e relatos de estudo, pude constatar a importância de uma compreensão refinada da dinâmica dos processos de aprendizado envolvidos na preparação de uma nova obra. Deslocando o eixo de avaliação, dos produtos obtidos em direção aos processos empregados, pude perceber com mais nitidez as características de aprendizado do participante, suas potencialidades e as lacunas de seu conhecimento e condutas que deveriam ser aprimoradas.

A dinâmica de avaliação instrumental adotada na maior parte dos cursos superiores de música é geralmente centrada em dois eixos. Um deles consiste na avaliação dos produtos obtidos por especialistas - balizada por referenciais empíricos de qualidade artística (vide MCPHERSON e SCHUBERT, 2002) -, em bancas de periodicidade semestral ou, eventualmente, bi-semestrais. O outro eixo, igualmente complexo e sujeito a muitas variáveis, consiste na avaliação dos processos de aprendizado, conduzida continuamente pelo professor de instrumento ao longo do semestre letivo. Essa dinâmica nem sempre é bem compreendida pelo aluno que, atribuindo significação excessiva aos produtos obtidos e à banca semestral, não reflete o tanto quanto deveria sobre as minúcias do seu processo de aprendizado e sobre os objetivos específicos que gostaria de alcançar. É comum que o processo de aprendizado seja interrompido antes que sejam percorridas todas as etapas necessárias para resultar em um produto de boa qualidade artística, ou que o aluno não tenha consciência sobre como estabelecer metas adequadas ao seu nível de *expertise* atual. A delimitação acadêmica do semestre letivo pode prejudicar este julgamento, na medida em que induz

tanto alunos quanto professores a moldarem metas de aprendizado em relação a um período pré-determinado de tempo, nem sempre adequado às individualidades de cada processo de aprendizado.

Desta forma, ao investigar a questão de estudo proposta, procurou-se contribuir para o aprimoramento da compreensão qualitativa dos processos de aprendizado musical. As trajetórias de aprendizado dos participantes evidenciaram dinâmicas cíclicas de refinamento com efetividades distintas, fortemente relacionadas à *expertise* de cada participante. Os resultados aqui obtidos nos levam, em última instância, a ponderar sobre possíveis refinamentos tanto nos processos de avaliação em um contexto acadêmico - no sentido de contextualizar melhor o aprendizado do aluno dentro do horizonte de suas experiências e vivências - quanto em relação ao planejamento e estabelecimento de metas e prazos condizentes com suas habilidades e conhecimentos.

O presente trabalho foi organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo, “Revisão de Literatura”, aborda de forma crítica os construtos teóricos que balizaram a análise dos dados obtidos. O segundo capítulo, “Metodologia”, delinea o processo de construção da metodologia empregada, a escolha dos mecanismos de coleta de dados e aborda as questões centrais que orientaram a análise dos dados. Os capítulos três a cinco apresentam os três estudos de casos abordados neste trabalho. Os estudos foram organizados por etapas cronológicas relativas às sessões de coletas de dados, de maneira que evidenciassem a trajetória de aprendizado de cada um dos participantes, os aspectos priorizados em cada período e as estratégias empregadas. O sexto capítulo, “Transversalização dos casos e considerações analíticas”, propõe reflexões analíticas sobre os três casos em perspectiva transversal, analisa aspectos diversos das trajetórias de aprendizado de cada participante e esquematiza os fluxos envolvidos no refinamento dos produtos musicais. A “Conclusão”, apresenta uma síntese das reflexões desenvolvidas no trabalho, bem como propostas de refinamento sobre os tópicos abordados.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Performance e cognição musical

Ao longo dos últimos séculos, a performance musical tem sido um campo profícuo das mais variadas formas de investigação. Se, por um lado, parte da literatura sobre o assunto consiste de autorrelatos de natureza empírica ou especulativa, no qual eminentes músicos expõem seus pontos de vistas sobre aspectos diversos da execução e do aprendizado musical, mais recentemente a pesquisa sobre a performance musical tem buscado a interface com áreas diversas ou mesmo abordagens interdisciplinares (BORÉM, 2012). A consolidação dos estudos relacionados à performance musical na academia, bem como o interesse de muitas áreas – por exemplo, a psicologia, fisiologia e neurologia – pelo conjunto de habilidades desempenhadas pelos músicos têm instigado a adoção de procedimentos mais científicos de pesquisa. Embora este viés não invalide o enorme *corpus* de literatura especulativa e empírica, tendo em vista a natureza complexa, abrangente e subjetiva do tópico, acredito que os estudos de natureza cognitivista desenvolvidos nas últimas duas décadas oferecem as caracterizações mais precisas e instigantes sobre os processos de aprendizado e conhecimento musical.

A cognição musical lida fundamentalmente com as atividades mentais - por vezes implícitas e não-conscientes - envolvidas nos atos de perceber, aprender, lembrar e produzir música (PALMER e JUNGERS, 2003). Segundo Gjerdingen (2002), Santos (2012) e Huron (2012), os estudos sobre psicologia e musicologia cognitiva se robusteceram a partir de 1980, em paralelo à consolidação do espaço da psicologia cognitiva no meio acadêmico. É neste contexto que operou-se uma desvinculação dos estudos outrora classificados como “psicologia da música” em direção à “cognição musical”. Nesse amplo campo de estudo, tem sido comum a formação de equipes interdisciplinares, nas quais os limites entre músicos e psicólogos são cada vez mais tênues (GJERDINGEN, 2013). Os estudos envolvendo músicos vinculam-se, em sua grande maioria, à corrente da psicologia cognitiva experimental, “particularmente interessada em questões relacionadas à representação do conhecimento humano e seu

uso visível nas ações humanas” (NEUFELD, BRUST e STEIN, 2011). Estes estudos têm resultado em um número significativo de “modelos explicativos da cognição e dos processos cognitivos” (*ibid.*).

A partir da virada do milênio, consolidam-se marcos teóricos importantes para a compreensão de diversos aspectos da performance musical a partir de uma ótica cognitivista. Esse interesse nos complexos processos mentais operados pelos músicos tem instigado a investigação em temáticas diversas: desenvolvimento de habilidades musicais, características da prática e sua regulação, planejamento da performance, aspectos da representação mental, processos de memorização, teorias da motivação, dentre outras. Tais estudos tem resultado no estabelecimento de construtos teóricos com repercussões e impactos profundamente informativos para os músicos, possivelmente afetando diretamente as características de sua prática e conduta. Santos (2012) aponta que, além da cognição, outras interfaces, tais como as neurociências e a biologia, têm enriquecido o escopo de investigações sobre a performance musical e poderão esclarecer outros aspectos da performance musical. Um exemplo desses novos aportes pode ser percebido no número significativo de estudos sobre possíveis fatores genéticos no desenvolvimento (indireto) das habilidades musicais (TAN et. al, 2014).

Neste capítulo, abordaremos alguns construtos teóricos especialmente relevantes para a compreensão dos aspectos da performance e do aprendizado musical que se relacionam mais diretamente com o tema desta pesquisa.

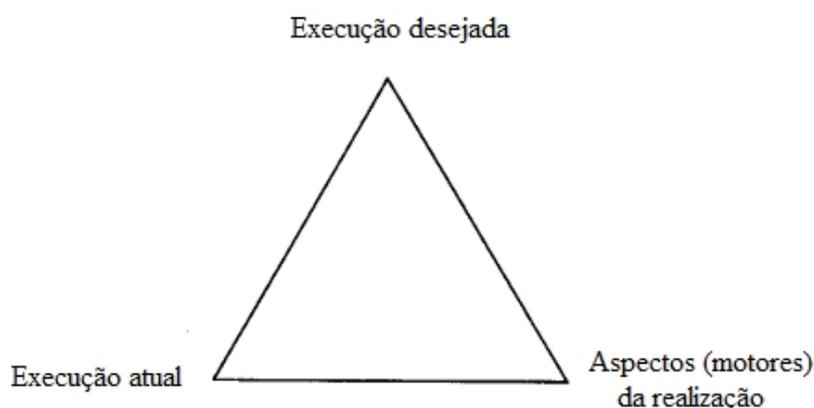
1.2. A representação mental na performance musical

Na psicologia cognitiva, a representação mental – ou representação cognitiva – consiste na “unidade básica funcional do processamento cognitivo da informação” (NEUFELD, BRUST e STEIN, 2001), a partir da qual o ser humano pode “mediar a experiência e a conduta manifesta. Sua função é substituir o objeto do mundo externo no mundo interno. Isto significa que a representação possibilita trabalhar com o objeto sem que o mesmo seja apresentado em termos físico” (NEUFELD, BRUST e STEIN, *op. cit.*). Em um nítido viés cognitivista, Lehmann e Davidson (2006) consideram que o manejo fluido das representações mentais consiste na atividade central da inteligência musical nos músicos *experts*:

A representação mental da peça deve estar consolidada em tal grau que permita o intérprete alternar entre níveis diversos de consciência, passando de um “deixar a música fluir” sem foco e quase automatizado para a atenção consciente em um aspecto expressivo ou em sequência de notas específicas. Poder se distanciar ou focar nos detalhes se necessário é um estado desejável de domínio que os difere [*o domínio dos experts*] dos principiantes (LEHMANN e DAVIDSON, 2006)⁴.

A relação de monitoração contínua da performance a partir de representações mentais é assim esquematizada pelos autores (LEHMANN e DAVIDSON, *op. cit*, pg. 236)⁵:

Figura 1. Esquema de representação mental na performance musical (adaptado de LEHMANN e DAVIDSON, 2006)



⁴ “The mental representation on the piece should be such that the performer can switch between levels of consciousness, going from unfocused and quasi-automatic “letting the music flow” to conscious attention to specific expression or note sequences. Being able to step back and zoom in on detail if necessary is a desired state of mastery that differs from the novice possibilities”.

⁵ Termos originais: “*desired (goal) performance*”, “*current (ongoing) performance*” e “*production (motor) aspects*”.

1.3. Modelos de desenvolvimento das habilidades musicais e o conceito de *expertise*

Segundo Lehmann e Davidson (2006), o propósito geral da investigação sobre as habilidades em um determinado campo consiste em “aplicar, em última instância, seus resultados na educação e beneficiar futuras gerações de aprendizes e professores”. Portanto, parte-se do pressuposto que as soluções perceptivas, cognitivas e psicomotoras possam ser transferidas entre domínios cognitivos diversos no sentido de fomentar a compreensão geral sobre as habilidades. O autor ressalta, no entanto, as especificidades de cada atividade e habilidade: em muitos casos, o desempenho depende da similaridade dos estímulos em relação aos esquemas cognitivos previamente definidos. Por exemplo, um músico com elevado nível de especialização musical pode encontrar dificuldades na memorização de uma peça atonal que desvie das suas estruturas de percepção e codificação já consolidadas. Da mesma forma, tarefas específicas como a leitura à primeira vista (LEHMANN e MCARTHUR, 2002) ou a improvisação (KENNY e GELLRICH, 2002) exigem o desenvolvimento de sub-habilidades específicas, com processos cognitivos e estruturas perceptivas especializadas.

Um preceito básico na investigação sobre habilidades musicais, consiste na avaliação tanto da complexidade da tarefa quanto do nível das habilidades demonstradas dos participantes. Um fator que influencia a compreensão das habilidades refere-se ao conceito de *expertise*, ou seja do nível de especialização que um sujeito demonstra em uma determinada habilidade. Enquanto que os estudos com *experts* podem elucidar o funcionamento de processos cognitivos altamente eficientes, sistematizando estratégias e modelos de conduta eficientes, os estudos com iniciantes procuram desvelar os processos de desenvolvimento das habilidades, ajudando a delinear as etapas e estágios necessários alcançar para a *expertise* em determinado domínio.

Um dos modelos amplamente utilizados na literatura sobre o desenvolvimento de habilidades foi proposto pelos irmãos Stuart e Hubert Dreyfus, que delinea de maneira genérica – em qualquer domínio - cinco níveis de *expertise*⁶:

⁶ Os estágios foram sintetizados a partir de Lester (2005) e Gobet e Chassy (2009).

- (i) novato: a informação é adquirida através da instrução normativa e é aplicada de forma descontextualizada;
- (ii) iniciante: experiências concretas fornecem subsídios para uma contextualização mínima do conhecimento, porém com pouca autonomia para determinar a relevância de um aspecto sobre outro;
- (iii) competente: tomada de decisões é organizada de maneira hierárquica, com planejamentos conscientes e deliberados em rotinas padronizadas;
- (iv) proficiente: análise do contexto permite determinar aspectos salientes que serão valorizados em detrimento de outros menos importantes. Organização e compreensão intuitiva dos problemas através do pensamento analítico;
- (v) expert: compreensão e decisões fluidas, realizadas de maneira intuitiva a partir de uma visão holística e de compreensões tácitas. Visão criativa das possibilidades em um domínio.

O modelo dos irmãos Dreyfus - críticos notórios do conceito analítico de inteligência artificial, centrado em buscas heurísticas - enfatiza o nível crescente de processamento holístico, caracterizado por uma tomada de decisões rápida e intuitiva. A falta de evidências empíricas sobre a presença desses estágios em diversos domínios, a subvalorização do processo analítico em *experts* e a desconsideração dos vínculos entre aspectos emocionais e a intuição têm sido aspectos criticados dessa proposta (GOBET e CHASSY, 2009). Apesar das críticas, a terminologia desse modelo tem sido adotada, ao menos de forma sugestiva, para designar estágios crescentes de *expertise*, tendo como parâmetro máximo do *expert* a visão global do conhecimento.

Além desses marcos, um volume significativo de informações empíricas sobre o desenvolvimento de habilidades musicais - por vezes, controversas - se origina da literatura escrita por, ou sobre, músicos experientes. Abordagens mais recentes sobre o desenvolvimento de habilidades musicais, no entanto, têm direcionado a investigação para contextos mais controlados, sejam laboratoriais ou *in vivo*. Equilibrar e sintetizar o dilúvio de informações provenientes das diversas correntes ainda é uma etapa em curso e a variedade de abordagens não cessam de nos surpreender, até mesmo por posicionamentos inusitados. Estas variedades e discrepâncias sugerem cautela em

relação a generalização de resultados obtidos em populações distintas, e apontam para a complexidade de gradações existentes entre os níveis de *expertise* em um determinado domínio.

1.4. A prática deliberada e a excelência musical

O desenvolvimento da *expertise* em um domínio específico envolve um significativo esforço e motivação pessoal, bem como uma ideia clara sobre os passos e etapas necessárias para a consolidação de um determinado avanço. No campo da música, as características da prática deliberada (ERICSSON et al., 1993), prática efetiva (JØRGENSEN, 2004) ou prática formal (SLOBODA et. al, 1996) contrapõem-se às da prática informal. A prática informal objetiva a gratificação imediata, sem o estabelecimento de metas ou propósitos explícitos. A prática deliberada, por sua vez, requer uma ponderação acerca dos objetivos - geralmente superiores às habilidades atuais - e mecanismos de controle e correção dos erros realizados, até que o resultado almejado seja realizado de forma consistente. A prática direcionada a objetivos explícitos demanda esforço mental e/ou físico significativos e nem sempre é prazerosa, mas, se realizada com regularidade durante um período sustentado de tempo, correlaciona-se fortemente com o desenvolvimento de altas habilidades.

Ericsson et. al. (1993), em influente estudo, estimaram 10000 horas de estudo deliberado, geralmente distribuídos em no mínimo 10 anos de prática, como uma referência plausível para o desenvolvimento da *expertise* musical. Ainda que a proposição da prática deliberada e da forte correlação entre o número de horas praticadas e a *expertise* seja plenamente aceita pela literatura sobre performance instrumental, diversos autores (LEHMANN e DAVIDSON, 2006; JØRGENSEN, 2004; DUKE et al, 2009;) questionam as conclusões deste estudo bem como a quantidade de horas de estudo prescrita. Estas críticas, de maneira geral, buscam enfraquecer a atribuição causal entre o número de horas estudadas e o desenvolvimento de elevadas habilidades musicais, através de olhares mais críticos sobre as características da prática musical.

Lehmann e Davidson (2006) apontam a existência de questionamentos sobre a acuidade do autorrelato como fonte confiável para estimar o tempo de estudo acumulado

durante a vida dos violinistas do estudo de Ericsson et al. (1993), além de questionar a validade da hipótese assumida, segundo a qual a totalidade do estudo destes músicos consistiu em prática deliberada. Jørgensen (2004) relativiza o número de horas necessárias para atingir a *expertise* musical, demonstrando que este pode ser significativamente inferior dependendo do instrumento musical e outros fatores contextuais. Duke et. al (2009) atestam a importância da qualidade do estudo: em um estudo com estudantes de piano na graduação e pós-graduação, o sucesso no aprendizado de uma passagem musical difícil vinculou-se mais à qualidade das estratégias de regulação empregadas do que à quantidade de horas empregadas. Conclusões similares foram obtidas por Ginsborg (2002) em relação ao processo de memorização de cantores: em seu estudo, o sucesso da memorização não esteve diretamente relacionado ao nível de proficiência vocal mas à capacidade de avaliar o progresso e estabelecer objetivos.

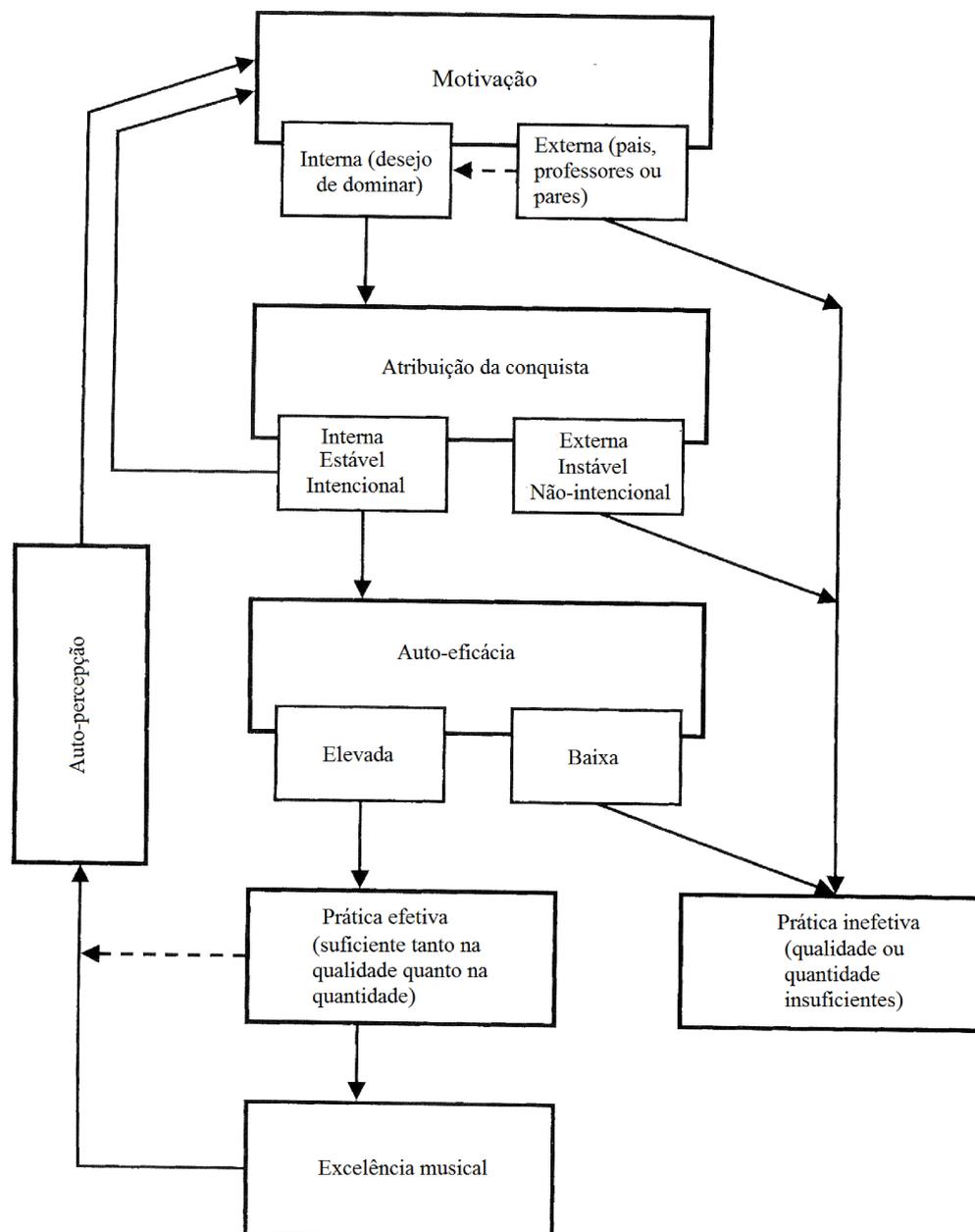
Lehmann e Davidson (2006, pg. 253) ressaltam outros fatores que potencializam o desenvolvimento de altas habilidades musicais, tais como o acesso à professores qualificados, instrumentos confiáveis e ambientes propícios à prática musical. Manturzevska (2005), em seu estudo sobre a biografia e desenvolvimento da carreira de músicos profissionais na Polônia, realizou um levantamento sobre aspectos sócio-culturais, familiares e geográficos em grupos de músicos com idades e habilidades amplamente distintas. O perfil do grupo de músicos considerados excepcionais pelos seus pares corroborou a necessidade de inserção em um ambiente propício - centros urbanos - que disponha de um sistema de ensino musical estruturado e que ofereça mentores altamente qualificados com os quais o aluno possa interagir sistematicamente durante os estágios críticos de formação.

Outro aspecto a ser considerado sobre a prática deliberada é que este tipo de atitude exige uma elevada motivação, por se tratar de atividade na qual a gratificação não ocorre de maneira imediata. Como parte dos diversos aspectos motivacionais, McPherson e McCormick (2006) elencam a crença na auto-eficácia, ou seja, sentir-se capaz de realizar a tarefa proposta, como um dos indicadores mais confiáveis para que esta motivação seja sustentada por longo período de tempo. Estudantes que confiam na sua auto-eficácia tendem a ser mais persistentes e tenazes na realização de tarefas e buscam mecanismos mais eficientes para regular sua prática, o que geralmente resulta

em melhores produtos. A crença na auto-eficácia nem sempre está ligada a uma percepção consistente sobre o nível de habilidades atuais do aluno, no entanto seus efeitos motivacionais positivos podem ocorrer mesmo quando a tarefa estiver acima das habilidades atuais do aluno: enquanto o aluno mantiver a crença em suas capacidades, é provável que siga persistindo em práticas deliberadas para atingir o objetivo proposto. Desta forma, a crença na auto-eficácia pode ser também um previsor confiável para o sucesso de uma performance musical (RITCHIE & WILLIAMON, 2012).

A investigação da interação entre os diversos contextos facilitares para o desenvolvimento de habilidades musicais em alto nível tem resultado em construtos teóricos sobre a excelência musical (WILLIAMON, 2004). Chaffin e Lemieux (2004) propõem um modelo abrangente sintetizando os fatores determinantes no desenvolvimento de habilidades musicais excepcionalmente desenvolvidas:

Figura 2. Modelo conceitual dos componentes sociais da excelência musical
(adaptado de CHAFFIN e LEMIEUX, 2004)



O modelo de Chaffin e Lemieux sintetiza diversos aspectos envolvidos na obtenção da excelência musical, valorizando especialmente os construtos advindos dos estudos sobre a motivação musical. No modelo da Figura 2, o eixo esquerdo representa os fatores de excelência musical, partindo da motivação interna em direção ao sentimento de auto-eficácia (crença na capacidade de realizar a tarefa em questão),

resultando na excelência musical caso a prática seja realizada de forma efetiva, consistente e acompanhado de processos reflexivos (auto-percepção). O eixo direito, por sua vez, representa fatores de entrave à obtenção da excelência, partindo da motivação externa, desvinculada do desejo interno de domínio.

1.5. Planejamento musical, prática efetiva e processos regulatórios

Em seu extenso *survey* sobre o estado da arte na literatura sobre performance instrumental, Gabrielsson (2003) estabelece um panorama abrangente das pesquisas sobre diversos tópicos relacionados à performance musical. Os estudos de planejamento musical, segundo este autor, buscam descobrir “como formar representações mentais da música, como estabelecer planos para a performance e estratégias de prática eficiente”, problemáticas fortemente associadas às questões centrais da psicologia cognitiva. Um aspecto central destes estudos se refere aos focos de atenção engajados durante o estudo, geralmente categorizados em níveis hierárquicos, das dimensões mais superficiais até as representações mentais mais complexas e abrangentes. Frequentemente, busca-se explorar e medir a capacidade de operar estas representações de maneira flexível e veloz.

Um dos objetos de estudo reside nas características da prática musical, tendo os estudos se focados em diversos aspectos, tais como a frequência de estudo, organização e distribuição do tempo de prática, efetividade e estratégias cognitivas empregadas tanto por músicos profissionais quanto por estudantes. Gabrielsson (*op. cit*) aponta que esta temática é relativamente recente, tendo sido explorada principalmente a partir dos anos finais da década de 1980, concomitante com o crescimento da psicologia cognitiva. Com frequência, alguns estudos lidam simultaneamente com aspectos tanto do planejamento quanto da prática da performance musical.

A prática musical durante o aprendizado de uma nova peça de música apresenta características distintas da prática de obras já estudadas (BARRY e HALLAM, 2002), e foi abordada em estudos longitudinais por diversos autores: Chaffin & Imreh (2001), Chaffin et. al (2010), Miklaszewski (1989, 1995), Leehman e Ericson (1998b), Santos (2006), Nielsen (1999, 2001), durante períodos distintos de monitoração.

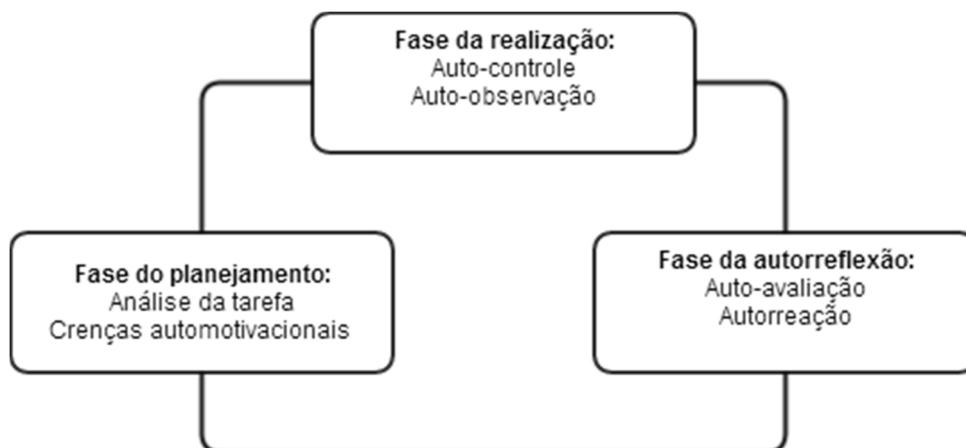
Outro aspecto enfatizado nos estudos sobre esta temática diz respeito à regulação da prática musical: a organização, planejamento e gerenciamento dos processos de estudo. Barry e Hallam (2002) enfatizam o papel dos processos regulatórios na efetividade da prática musical:

a prática é mais efetiva quando realizada de forma deliberada e consciente. A aquisição de habilidades metacognitivas é fundamental para a prática efetiva e eficiente. A literatura sugere que estas habilidades não podem ser desenvolvidas desvinculadas das habilidades e conhecimentos musicais e que, nos primeiros estágios do aprendizado, os dois aspectos estão irrevogavelmente interligados⁷ (BARRY e HALLAM, 2002, pg. 173)

As estratégias metacognitivas, ou seja, meios de controlar os próprios processos cognitivos, são fundamentais para a autorregulação do aprendizado. Zimmerman (2002) estabelece três fases que interagem no ciclo de autorregulação da aprendizagem acadêmica, compostas por duas subcategorias de processos cada: a fase de planejamento, a fase de realização e a fase de autorreflexão. A fase do planejamento envolve processos relacionados tanto a análise da tarefa (planejamento do aprendizado, definição de objetivos) quanto às crenças automotivacionais (auto-eficácia, expectativas e interesses). Na fase de realização, os processos de regulação centram-se no auto-controle (focos de atenção e estratégias para realizar a tarefa) e a auto-observação (experimentação e monitoração). A fase de autorreflexão engloba tanto processos de auto-avaliação (julgamento e comparação dos resultados) quanto reações afetivas (satisfação, afetos, adaptações e defesas), aspectos determinantes na manutenção da motivação.

⁷ “Practice is most effective when it is deliberate and mindful. Acquiring metacognitive skills is central to effective and efficient practice. The literature suggests that these skills cannot be developed independently of musical skills and knowledge and that in the early stages of learning the two are irrevocably intertwined”.

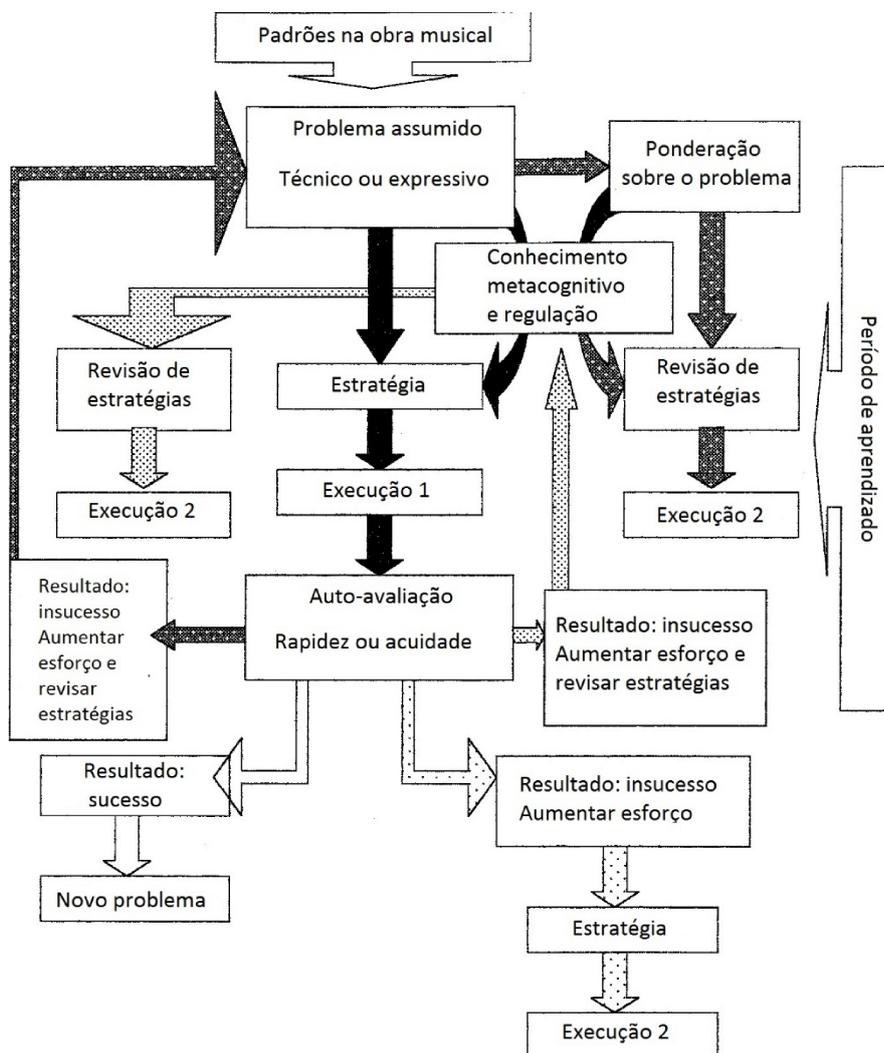
Figura 3. Dinâmica cíclica de autorregulação do aprendizado (Adaptado de ZIMMERMAN, 2002)



No estudo de Duke et. al (*op. cit.*) sobre o aprendizado e retenção de uma passagem musical desafiadora, as estratégias de regulação constituíram o fator determinante para o sucesso da performance. Os pianistas que obtiveram os melhores resultados não estudaram mais ou menos tempo do que os demais, no entanto souberam identificar e buscaram corrigir prontamente os erros cometidos através do emprego de diversas estratégias metacognitivas. Neste estudo, por exemplo, uma das estratégias empregadas com sucesso pelos estudantes mais eficientes consistiu na diminuição do andamento perto das passagens problemáticas, sem no entanto interromper o fluxo da performance, propiciando uma maior janela temporal para a correção de erros.

O conceito de regulação no aprendizado instrumental foi abordado, dentre outros, por Nielsen (2001). Observando o estudo de estudantes avançados de órgão, constatou que as três fases do ciclo regulatório estiveram presentes como elemento central na prática instrumental, através do estabelecimento de metas, do emprego de estratégias de controle e da avaliação constante da conduta. Em seu estudo, esses fluxos regulatórios foram sintetizados em um esquema de autorregulação (NIELSEN, 2001):

Figura 4. Fluxos de autorregulação em Nielsen (2001)



Na base do modelo da Figura 4, o autor empregou uma dicotomia inicial entre problemas de natureza técnica ou expressiva. Os estudantes observados adotaram práticas reflexivas que resultaram na construção de estratégias de resolução dos problemas. Os resultados dessas estratégias foram reavaliados em caso de insucesso, resultando em novos ciclos metacognitivos.

1.6. Memória e aprendizado musical

Em uma perspectiva cognitivista, compreender os princípios do funcionamento da memória musical torna-se essencial para que os mecanismos de consolidação e retenção da prática possam ser contextualizados. Sternberg e Sternberg (2011) apontam três operações centrais no funcionamento cognitivo da memória:

- (i) codificação: conversão de dados sensoriais em algum tipo de representação mental;
- (ii) armazenamento: manutenção dos dados codificados na memória;
- (iii) recuperação: acesso aos dados armazenados.

As relações entre essas operações resultaram em diversos construtos hipotéticos sobre o funcionamento da memória. Steinberg e Steinberg consideram que um modelo tradicional da memória trabalha com três sistemas centrais de armazenamento: memória sensorial, memória de curto e prazo e memória de longo prazo. Nesta visão, a memória sensorial retém quantidades limitadas de informações por breves instantes; a memória de curto prazo armazena informações por segundos ou até minutos, em capacidade bastante limitada; e a memória de longo prazo armazena informações por períodos de tempos longos e apresenta capacidade praticamente ilimitada. Os mesmos autores consideram que, atualmente, o modelo mais difundido e aceito é o modelo da *memória de trabalho* de Alan Baddeley. No modelo de Baddeley, a memória de trabalho consiste em um mecanismo integrador que permite que informações provenientes da memória de longo prazo sejam processadas em interação com o armazenamento de curto prazo. Esta compreensão sobre a memória de trabalho é especialmente importante para os estudos sobre memória musical, na medida em que enfatiza a flexibilidade na manipulação da memória de longo prazo (EYSENCK e KEANE, 2010, pg. 211), um aspecto fundamental para a execução musical.

De acordo com Chaffin (2012a, 2012b), a memória musical necessária para a execução de obras do repertório de concerto pressupõe um tipo de memória especializada, fortemente correlacionada com a *expertise* em um determinado domínio. O funcionamento efetivo desta memória especializada se dá a partir da interação entre

conhecimento, estratégia e esforço (CHAFFIN, 2012b e ERICSSON e KINTSCH, 1995), ou seja, pelo esforço deliberado em codificar e segmentar os dados a partir do conhecimento de padrões prévios e de praticar sua recuperação utilizando estratégias conscientes e deliberadas até que isto ocorra de forma relativamente automatizada. No caso da preparação musical de obras complexas, a memória de longo prazo é utilizada de maneira fluida, interagindo a partir de associações remissivas (*cues*) que facilitam a recuperação não-sequencial de fragmentos de informações pela memória de trabalho. Esta utilização da memória de longo prazo é característica da memória especializada (CHAFFIN, 2012b). Músicos *experts* mobilizam a memória de longo prazo em processos de recuperação altamente treinados e automatizados, que resultam em habilidades excepcionais de memorização musical (ERICSSON e KINTSCH, 1995).

Estas características específicas da memória musical corroboram a importância da segmentação e regulação do estudo para o aprendizado musical, bem como a influência da compreensão estrutural na efetividade do processo de memorização. Investigações sobre a prática dos músicos tem demonstrado que músicos experientes utilizam suas compreensões da estrutura como ponto de apoio tanto para a segmentação do estudo, iniciando e parando com frequências em delimitações seccionais, quanto para a decisão das estratégias a serem empregadas (CHAFFIN, 2012b; MIKLAZEWSKI, 1989, WILLIAMON e VALENTINE, 2002).

Para Chaffin (2012a), é possível delimitar uma distinção inicial entre o funcionamento da memória no aprendizado inicial de uma peça e na memorização consciente. O primeiro processo vincula-se à formação de cadeias associativas, guiadas por conhecimentos procedimentais implícitos, tais como a memória motora e a memória auditiva. Já nos processos de memorização deliberada, são formadas memórias de conteúdo-endereçável, guiadas por conhecimentos declarativos (conceituais) explícitos, e que podem ser recuperados com segurança, independentemente de sua localização dentro de uma cadeia serial. O primeiro processo produz representações mentais mais frágeis, suscetíveis a falhas e interferências. Nos músicos com maior nível de *expertise*, os dois processos de funcionamento da memória encontram-se interligados, de maneira que a prática deliberada da memorização forme sequências de encadeamentos seriais organizados em segmentos de conteúdos-endereçáveis. Desta forma, uma interrupção no fluxo de uma cadeia serial pode ser contornada a partir da recuperação de outra

memória de conteúdo endereçável, por exemplo, pulando para a próxima seção ou marco estrutural. Músicos experientes são capazes, a partir do seu extenso treinamento, de associarem os dois processos (CHAFFIN, 2012b; NOICE et al., 2008) desde os primeiros instantes do aprendizado, obtendo resultados efetivos no aprendizado musical.

O processo de estabelecimento de memórias de conteúdo-endereçável é auxiliado, no caso dos músicos, por guias de execução (*performance cues*), ou seja, conteúdos explícitos e declarados que subsidiam a recuperação destes segmentos. Durante a prática instrumental, esses guias são estabelecidos e treinados extensivamente, para que possam ser efetivados de maneira automatizada, servindo como marcos regulatórios para o aprendizado e formando, em última instância, uma rede de segurança que possibilita ao músico monitorar a performance musical. Neste sentido, os guias coordenam as interações entre as memórias de trabalho e de longo prazo envolvidas na recuperação da memória musical:

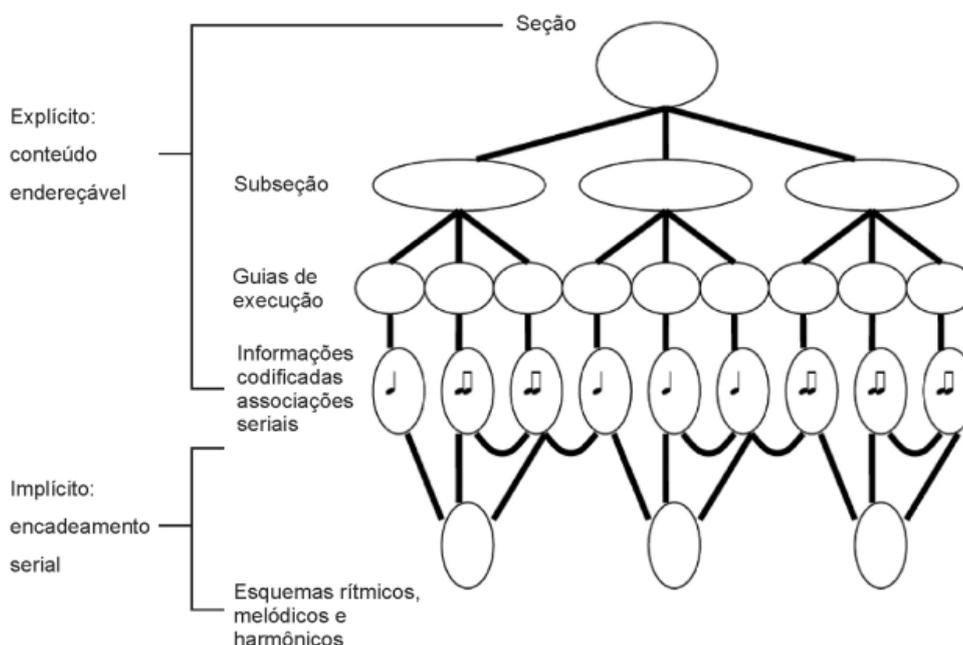
Os guias de execução são marcos que um músico experiente utiliza para monitorar a execução de uma peça. O conjunto de guias forma um mapa mental que fornece meios de monitorar e controlar a ação rápida e automática das mãos, dando ao músico flexibilidade para se recuperar de erros e se ajustar às demandas idiossincráticas de cada execução. O ato de pensar sobre os guias, durante o estudo, significa treinar justamente a recuperação da memória. O ato de prestar atenção em uma característica da música a estabelece como um guia de recuperação, de maneira que, durante a execução, o guia possa ser lembrado automaticamente e sem esforço e, com isto, estimule os movimentos dos dedos, das mãos e dos braços, deliberadamente estudados e necessários neste ponto (CHAFFIN, 2012b).

A partir deste processo, satisfaz-se a exigência primária da performance musical, qual seja, a de trabalhar com reações ao mesmo tempo rápidas, automatizadas e flexíveis. Esta flexibilidade pode ser percebida, por exemplo, nas alterações pontuais no *timing* dos eventos ou na dinâmica do fraseado, que ocorrem mesmo em performances que foram extensivamente praticadas (CHAFFIN et. AL, 2007)⁸.

O esquema abaixo sintetiza as relações hierárquicas entre os guias de execução e as memórias seriais e de conteúdo endereçável (CHAFFIN, 2012a):

⁸ Williamon et al. (2010) ponderam que, na performance musical, a criatividade parte de parâmetros tais como originalidade e valor. Estes parâmetros estão inseridos em contextos específicos de recepção, mediados pelos limites estilísticos de uma determinada tradição.

Figura 5. Esquema da memória musical em Chaffin (2012a)



Os guias de execução (GE) podem se relacionar com diversas dimensões conhecimento musical. Na taxonomia adotada por Chaffin, são adotados quatro dimensões fundamentais:

- GE básicos: decisões sobre aspectos técnicos/mecânicos. Na performance pianística, estes podem consistir em dedilhados, saltos, posições da mão inusitadas ou reconhecimento de padrões familiares (como escalas e arpejos);
- GE interpretativos: decisões sobre andamento, dinâmica, fraseado.
- GE expressivos: projeção de emoções, ideias e conceitos;
- GE estruturais: delimitações formais e pontos de troca⁹.

As categorias propostas não são rigidamente delimitadas, mas tão somente uma tentativa de distinção criada a partir da interação do pesquisador Roger Chaffin com os participantes dos estudos. Nos trabalhos com as musicistas Gabriela Imreh, Tânia

⁹ O termo *ponto de troca* designa pontos nos quais uma repetição do mesmo material pode ser bifurcada em diferentes destinos, como por exemplo em um ponto de casa dupla, exigindo atenção consciente do intérprete para que a opção errada não seja tomada.

Lisboa e Jane Ginsborg (CHAFFIN et. al. 2010; CHAFFIN e LOGAN, 2006; CHAFFIN et. al., 2002), guias similares foram enquadrados em diferentes categorias, de acordo com o intérprete estudado, ou mesmo em categorias simultâneas. Os relatos sobre o aprendizado tampouco se limitaram a estes guias, incluindo dimensões adicionais quando necessário. Um dos trabalhos frisa a distinção entre dimensões interpretativas, ou seja, decisões tomadas durante a preparação da obra e dimensões performáticas, que necessitam de monitoração consciente durante a execução (CHAFFIN e IMREH, 2001). No presente trabalho, optei por explicitar esta diferenciação concebendo termos diferenciados para lidar com estas dimensões: *diretrizes de estudo*, ou *marcos interpretativos/regulatórios*, designando as escolhas e planejamentos realizados durante a prática, e *guias de execução* para designar os pontos de monitoração durante a execução musical. *Diretrizes de estudo* podem potencialmente se tornar em *guias de execução* durante o processo de preparação, e além de ajudar na retenção durante o aprendizado, também sinalizam decisões interpretativas e marcos interpretativos.

O processo de estabelecimento de guias não é um processo particular do aprendizado musical, mas faz parte de teorias genéricas sobre o aprendizado motor. Estudos sobre processos motores diversos demonstram como o foco de atenção é qualitativamente diferente em diferentes estágios de desenvolvimento de habilidade motora e como os guias (*cues*) ajudam na estabilização da performance (MECHNER, 1994). De maneira geral, com a *expertise* o foco de atenção tende a transcender o controle *interno* (a monitoração dos movimentos em si) e passar para aspectos *externos* (a monitoração do resultado almejado).

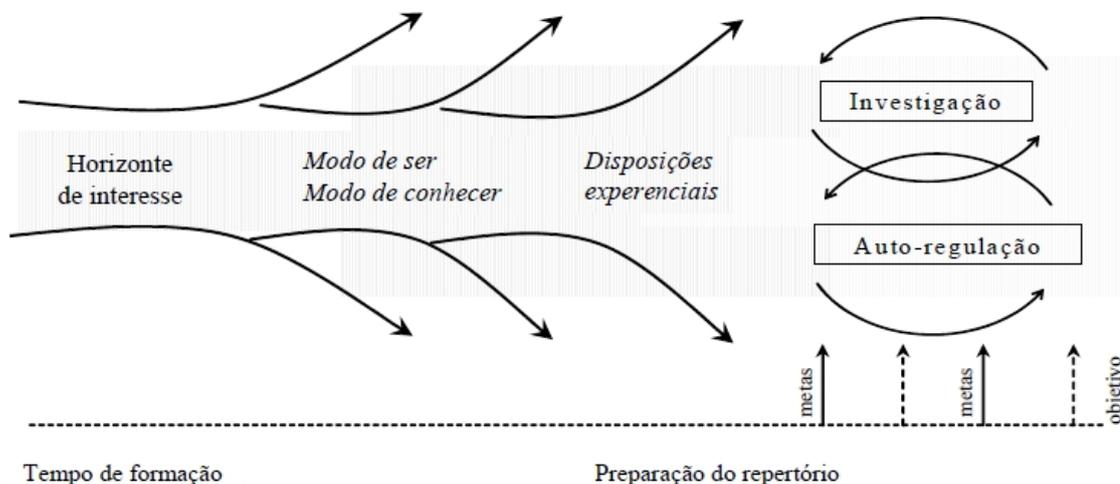
Estudos recentes apontam para uma possível correlação entre a eficiência motora na ação pianística e o foco externo (DUKE et. al, 2012), conjecturando que a ênfase neste aspecto da monitoração garante que o movimento seja realizado de maneira extremamente eficiente, devido ao emprego de movimentos menos conscientes porém mais automatizados. Ainda que os resultados tenham sido mais pronunciados em músicos não pianistas, e sejam preliminares, tais relatos se constituem em possíveis indícios dos benefícios quanto ao estabelecimento de guias de execução abrangentes como diretrizes de monitoração explícitas. Guias expressivos e interpretativos podem ser mediadores de focos externos que propiciem tanto um melhor desempenho motor quanto uma comunicação mais efetiva das intenções artísticas e expressivas pretendidas.

Cabe frisar, no entanto, que o fator de avaliação adotado no estudo de Duke foi primordialmente a acuidade de execução mecânica, desvinculada de contexto interpretativos mais significativos.

1.7. Relações entre autorregulação e investigação na prática musical

A partir do estudo da preparação do repertório pianístico por três bacharelados em piano em diferentes pontos de sua formação, Santos (2007) propôs uma dicotomia entre processos de autorregulação e investigação musical que transcorreram durante a preparação do repertório. Este fluxo dinâmico ocorreu de maneira cíclica durante a preparação do repertório, influenciada pelos horizontes de interesse e *expertise* do aluno, que por sua vez moldaram suas abordagens em relação à prática musical e às estratégias de regulação empregadas:

Figura 6. Fluxo de regulação no aprendizado pianístico (SANTOS, 2007, pg. 254)



Estas dicotomias se constituíram em objeto de investigação no aprendizado musical, sem o auxílio do professor de instrumento, de uma peça de Camargo Guarnieri por estudantes de graduação e pós-graduação em piano (SANTOS & GERLING, 2010). O estudo com esta amostra demonstrou uma tendência de enfatizar processos autorregulatórios em detrimento de procedimentos investigativos que propiciassem um aprofundamento na preparação. As autoras apontam que a “disposição à investigação

sob essa perspectiva envolve formas de pensamento indutivo e dedutivo, e abarca postura deliberada de busca de meios e recursos externos para aprofundar a compreensão e o conhecimento de uma peça em preparação” (SANTOS e GERLING, 2010, pg. 215).

A discussão sobre aspectos qualitativos da prática musical constitui uma temática instigante e merecedora de investigação contínua e refinamentos. Embora construtos teóricos evidenciados neste capítulo tenham avançado muito a compreensão sobre a efetividade de determinados tipos de prática e a formação de processos mentais especializados, a ênfase nos aspectos qualitativos da prática tem sido um foco mais recente nos estudos sobre a temática da prática instrumental (vide HALLAM *et al.*, 2012, DUKE *et. al*, 2009). Para além da proficiência motora, da confiabilidade da memória e da regulação da execução musical, nos deparamos com o próprio conteúdo e valor das decisões interpretativas. Este conceito de investigação também se relaciona com o componente criativo da preparação, ou seja, com formulações que alterem qualitativamente a forma de conduta e os objetivos desejados. Dentro do viés adotado nesse estudo, buscamos identificar e valorizar estes processos enquanto fatores cruciais do refinamento durante o aprendizado musical.

2. METODOLOGIA

2.1. Princípios metodológicos

Face às questões norteadoras do estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa centrada em estudos multicaseos longitudinais (BOGDAN e BIKLENS, 1994). Desta forma, buscou-se observar as diferentes trajetórias de aprendizado, processos, estratégias e concepções adotadas por diferentes participantes durante o aprendizado de uma nova obra musical em um período de tempo delimitado pelo semestre letivo. Estudos longitudinais sobre a preparação de uma obra musical impõem desafios metodológicos consideráveis, demandando delineamentos precisos em relação à quantidade e adequação dos dados coletados. Gabrielsson (2003) aponta que, se possível, relatos verbais devem ser combinados com gravações de produtos. O registro integral da prática, combinado com autorrelatos (geralmente através de verbalizações para a câmera, como indícios dos processos mentais empregados), foi a alternativa empregada por diversos autores (CHAFFIN & IMREH, 2001; CHAFFIN et. al., 2010; CHAFFIN, 2012b; MIKLASZEWSKI, 1989; MIKLASZEWSKI, 1995; NIELSEN, 1999; NIELSEN, 2001), durante períodos distintos de monitoração. Outras abordagens (SANTOS, 2006; LEHMANN e ERICSSON, 1998) optaram por registros menos detalhados, combinando diferentes formas de relatos de estudo com gravações parciais dos produtos obtidos, tanto em áudio e vídeo (SANTOS, 2006) quanto em performances MIDI (LEHMANN e ERICSSON, 1998).

Dentre os trabalhos supracitados, os estudos realizados pelo pesquisador Roger Chaffin e sua equipe são, até o momento, os mais extensos e complexos realizados sobre a prática de músicos *experts*, tanto em relação ao número de gravações quanto à duração total do aprendizado. A realização de tais estudos demandou condições ideais, tais como acesso contínuo a equipamentos de gravação, participantes dispostos e motivados que aceitaram ser acompanhados durante um longo período de tempo, bem como uma equipe que auxiliou na seleção e codificação dos dados. Como tais condições dificilmente poderiam ser atingidas no presente trabalho, a hipótese de gravação integral da prática foi prontamente descartada, sendo favorecidos procedimentos que

trabalhassem com menor quantidade de dados e que propiciassem uma análise qualitativa do material coletado.

2.2. A construção de um método: o estudo piloto

Com o intuito de assegurar a viabilidade da problemática de pesquisa e de buscar ferramentas metodológicas adequadas, foi realizado um primeiro estudo de caso experimental, tendo como participante um aluno do autor, que cursava o quinto semestre da disciplina “Instrumento Principal – Piano” no Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul. Embora o participante não pertencesse ao universo de pesquisa idealizado – estudantes cursando o bacharelado em piano -, partilhava motivações e aspirações similares às dos alunos do universo pretendido em relação ao desenvolvimento de suas habilidades instrumentais.

A leitura dos trabalhos de Santos (2007) e do pesquisador Roger Chaffin serviram como ponto de partida para estabelecer uma metodologia de coleta de dados, centrada nos seguintes elementos:

- a) Gravações periódicas em áudio e vídeo dos produtos obtidos;
- b) entrevistas nas quais o aluno pudesse comentar livremente aspectos de sua preparação, suas estratégias e posicionamentos, realizada logo após as gravações;
- c) autorrelato dos participantes, materializado na marcação de guias de execução e diretrizes genéricas de estudo na partitura.

Embora o estudo das diretrizes de estudo relatadas seja um dos focos nos principais estudos longitudinais sobre a prática musical (por exemplo, em MIKLASZEWSKI, 1989, e NIELSEN, 1999), a teoria cognitiva da memória musical especializada, trabalhada por Roger Chaffin e diversos integrantes de sua equipe, forneceu uma dimensão adicional de compreensão, enfatizando as interconexões entre aprendizado, memória e estudo deliberado.

O objetivo primordial do estudo piloto consistiu na verificação dos mecanismos de coleta de dados, no sentido de assegurar que os dados obtidos fornecessem uma visão abrangente do processo de preparação. Portanto, o caso piloto funcionou como uma

primeira indagação metodológica: até que ponto seriam os guias de execução propostos por Roger Chaffin e sua equipe codificadores confiáveis das diretrizes de estudo, e até que ponto estas diretrizes seriam utilizadas como marcos regulatórios e se consolidariam em decisões interpretativas? Durante o plano piloto, também indaguei sobre em que medida a interferência deste registro consciente sobre as decisões das diretrizes de estudo incentivariam o aluno a abordar seu estudo de maneira mais eficaz e objetiva.

2.2.1. A organização das coletas de dados no estudo piloto

O estudo piloto foi realizado durante um período de dois meses, organizado em encontros de periodicidade quinzenal. Embora compromissos externos tanto do participante quanto do pesquisador tenham provocado alterações pontuais no cronograma, a regularidade das coletas não chegou a ser comprometida. O cronograma abaixo sintetiza as coletas realizadas:

Tabela 1. Cronograma de coletas no estudo piloto

Dia	Atividades realizadas
1	- Entrevista de apresentação (perguntas sobre o perfil e a trajetória do aluno) - Discussão sobre texto entregue anteriormente explicando conceitos básicos sobre os guias de execução (GERBER, 2012, p. 47-51) - Entrega da partitura da obra (Schumann: <i>Waldszenen - Freundliche Landschaft</i>)
13	- Gravação em áudio e vídeo do produto obtido - Entrega de relatos de estudo (GEs indicados na partitura) - Entrevista
31	- Gravação em áudio e vídeo do produto obtido - Entrega de relatos de estudo (GEs indicados na partitura) - Entrevista
46	- Gravação em áudio e vídeo do produto obtido - Entrega de relatos de estudo (GEs indicados na partitura) - Entrevista
64	- Gravação em áudio e vídeo do produto obtido - Marcação de guias de execução utilizados durante a última performance - Entrega de relatos de estudo (GEs indicados na partitura) - Entrevista
91	- Entrevista retrospectiva sobre a preparação

No primeiro encontro de apresentação, foram coletados dados sobre sua formação e discutidos aspectos do sistema de relato de estudo por meio de guias de execução, bem como alternativas de grafá-los. O participante teve liberdade para escolher a grafia que julgasse mais conveniente e próxima de sua forma habitual de marcações de estudo. Os demais encontros foram caracterizados pelo seguinte roteiro: gravação da peça proposta, na entrega dos relatos de estudo (partituras com indicações) para que fossem digitalizados e realização de uma entrevista sobre o estudo no período. Ao término da última gravação, solicitei também ao participante que indicasse, em uma partitura sem marcações, os guias de execução que nortearam sua execução, para obter um mapeamento das representações mentais consolidadas ao final do processo de preparação.

Aproximadamente um mês após esta última coleta, foi realizada uma entrevista de recordação, na qual o aluno assistiu o registro de suas execuções e pôde comentar livremente a respeito de suas impressões sobre os produtos obtidos. Além disso, a ocasião foi aproveitada para que dúvidas sobre indicações nas partituras ou sobre as transcrições fossem esclarecidas.

2.2.2. Considerações sobre o estudo piloto

O estudo piloto foi fundamental para assegurar a viabilidade da metodologia proposta para coleta de dados, e propiciou a consolidação de avanços pontuais na metodologia de coleta antes de serem iniciadas as coletas dos estudos de caso.

A partir deste experimento, pude constatar que o período monitorado precisava ser mais longo – decidiu-se pelo período de um semestre letivo inteiro - para que peças de maior complexidade pudessem ser abordadas e para que o nível de preparação pudesse ser mais aprofundado. Além disso, a periodicidade dos encontros deveria ser mais espaçada, para que os posicionamentos pudessem ser consolidados e para que os registros não interferissem com a trajetória natural de aprendizado. A codificação de dados teve resultados bastante satisfatórios e, neste caso, a quantidade de dados obtidos, entre partituras entregues, entrevistas e gravações realizadas, foi suficiente para a análise da preparação. Somados, os relatos, entrevistas e gravações forneceram um

mapa conceitual e genealógico das decisões interpretativas, bem como a prevalência destas decisões ao longo de determinados período de estudo.

A utilização das categorias propostas para os guias de execução (básicos, interpretativos, expressivos e estruturais) mostrou-se inicialmente benéfica: o aluno sentiu-se motivado pelo fato de trabalhar com decisões de estudo mais explícitas. No entanto, ao longo do processo as categorias foram sendo gradativamente abandonadas em favor de formas de relato mais próximas de sua experiência. A variação do tempo disponível para estudo, bem como oscilações na motivação do participante, apontaram para a importância de escolher uma peça com valência afetiva positiva no estudo multicasos.

Os resultados do estudo piloto atestaram a relevância da temática de investigação, e levantaram questionamentos diversos sobre aspectos qualitativos da preparação musical. Apesar do autor deste trabalho ter um contato direto com o participante, enquanto seu professor de instrumento no Curso de Licenciatura em Música da Universidade de Caxias do Sul, certos posicionamentos foram surpreendentes, tanto positiva como negativamente. Uma observação longitudinal do processo de aprendizado possibilitou uma compreensão maior sobre a individualidade do processo de preparação. De maneira geral, ficou patente a necessidade de orientação adequada da regulação do aprendizado musical durante o semestre letivo para que a dinâmica cíclica do aprendizado não redunde em círculos viciosos, bem como a necessidade constante de incentivar processos investigativos que incentivem mudanças qualitativas e a exploração criativa das dimensões expressivas.

2.3. Ponderações metodológicas sobre os relatos verbais e as entrevistas retrospectivas

A problemática dos relatos verbais, seja através de processo de verbalização em tempo real (“pensamento em voz alta”) concomitantes à ação observada ou por meio de relatos retrospectivos foi minuciosamente abordada por Ericson & Simon (1993). Esses autores apontam que, uma vez superada a desconfiança behaviorista quanto à validade dos relatos verbais como fonte de dados “duros”, a ênfase recente no aspecto cognitivo

redimensionou o valor dos relatos verbais, anteriormente tratados meramente como meios complementares para a verificação de outros dados mais confiáveis.

Relatos verbais podem desvelar não só posicionamentos já estabelecidos, mas subprocessos e estágios intermediários do processo de introspecção¹⁰ em diversas formas. No viés qualitativo abordado neste estudo, considero que os processos de construção e as motivações dos alunos ao se posicionarem de determinada forma são mais importantes do que a verificação objetiva da validade de suas proposições: “o relato não precisa ser usado para inferir que X é verdadeiro, mas somente que o sujeito foi capaz de dizer X” (Ericsson & Simon, 1993)¹¹.

Nas entrevistas retrospectivas, busquei assumir o papel de mediador, interferindo só quando necessário, de maneira a estimular as reflexões dos participantes. Dentro do possível, evitei questionamentos que pudessem tanto persuadir os alunos a uma determinada resposta quanto enfatizar dimensões específicas, priorizando questionamentos genéricos e abrangentes. Mais do que diálogos, busquei induzir os participantes a conduzir as entrevistas, utilizando elementos de suas próprias falas e buscando me adaptar - e eventualmente me restringir - à terminologia empregada pelo participante, com o intuito de estimular a reflexão sobre seus processos da forma mais neutra possível.

Esta mediação durante as entrevistas resultou no que Ericsson & Simon denominam de “processos gerativos”, nos quais o entrevistado cria uma alternativa plausível para descrever o significado das próprias ações, mais do que uma lembrança direta dos processos mentais empregados. No presente estudo, busquei contextualizar as ponderações relatadas a partir do cruzamento com os demais dados relatados, com o intuito de melhor compreender o significado das ações e intenções e dos participantes, ou mesmo as contradições entre seus discursos e as ações tomadas.

¹⁰ Vide, por exemplo, os estudos de Adrian de Groot (“*Thought and choice in chess*” de 1965) sobre o processo de tomada de decisões em jogadores de xadrez.

¹¹Tradução nossa: “*The report X need not be used to infer that X is true, but only that the subject was able to say X*” (Ericsson & Simon, 1993)

2.4. O estudo multicasos

2.4.1. O universo de pesquisa

Para o estudo multicasos, foram contatados alunos do curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição escolhida por conveniência devido à necessidade de encontros presenciais para a coleta de dados e pelo número significativo de alunos inseridos dentro do universo de pesquisa pretendido. Um primeiro contato com os professores de piano da instituição resultou em uma lista de possíveis interessados, que foram posteriormente convidados a participarem por correio eletrônico (vide Anexo 1). Após uma triagem dos alunos que tinham disponibilidade e interesse em participar do estudo, foram selecionados três participantes que, por estarem em momentos distintos de sua formação acadêmica, possivelmente apresentariam gradações diversas de *expertise* musical. Este corte, similar ao de Santos (2007), permitiu possibilidades ricas de transversalização dos casos, permitindo ao autor avaliar o impacto do aporte de novos conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo da formação acadêmica nos produtos musicais obtidos.

Lehmann e Davidson (2006) apontam que, na investigação sobre habilidades musicais, devem ser considerados tanto a complexidade da tarefa quanto a *expertise* dos participantes. A tarefa abordada no presente estudo integrava a rotina já usual para todos participantes: aprender uma nova peça musical no contexto do semestre letivo. Apesar das diferentes seriações acadêmicas, os participantes, sem exceção, demonstraram conhecimento e domínio suficiente para verbalizar e refletir com clareza sobre suas tarefas e objetivos, embora em níveis distintos de refinamento e precisão.

Após os contatos iniciais, os participantes foram orientados a selecionar uma peça de livre escolha desde que integrada ao repertório trabalhado no semestre. A motivação da escolha esteve frequentemente vinculada à apresentações públicas, concursos ou preferências por determinados estilos e compositores. O autor julgou que a livre escolha contribuiria para a motivação e satisfação dos participantes ao longo da coleta, um fator crítico por conta do significativo esforço pessoal envolvido na metodologia de relato. A opção pela monitoração do aprendizado de uma peça do repertório, e não do repertório como um todo, foi realizada no sentido de propiciar uma

análise qualitativa mais detalhada quanto à dinâmica dos processos de aprendizado utilizados pelos participantes. A Tabela 2 sintetiza a lista de participantes, suas idades, seriação acadêmica e a obra escolhida:

Tabela 2. Lista de participantes e repertório escolhido:

	Idade	Semestre	Obra escolhida
Participante 1 (P1)	23	2	Maurice Ravel – Sonatina
Participante 2 (P2)	19	6	J.S. Bach – Toccata em Mi Menor BWV 914
Participante 3 (P3)	22	8	L.V. Beethoven – Sonata Op.22 em Sib Maior

2.4.2 Delineamento e procedimentos das coletas

Os procedimentos de coleta de dados no estudo multicase foram organizados de forma similar àquela do estudo piloto, porém com mecanismos de coleta adicionais que asseguraram a formação de um relato abrangente sobre os processos de aprendizado monitorados. Em cada encontro com os participantes, foram coletados os seguintes dados:

- a) Gravações em áudio e vídeo dos produtos parciais;
- a) entrevistas sobre aspectos da preparação: estratégias, concepções e posicionamento sobre o aprendizado da obra;
- c) relatos de estudo retrospectivos dos participantes, materializados na marcação de diretrizes de estudo em uma partitura da obra estudada. Os relatos abordaram aspectos técnicos, interpretativos, expressivos e estruturais trabalhados;
- d) relato de guias de execução dos produtos, marcados imediatamente após a gravação da obra em uma cópia da partitura entregue pelo pesquisador.

Antes do primeiro encontro, os participantes receberam orientações sobre a metodologia de relato do estudo e sobre o conceito de guias de execução (Anexo 2). Embora o presente estudo tenha se inspirado na metodologia de relato do projeto “Study Your Music Practice” (CHAFFIN, s.d.), desenvolvida pela equipe do pesquisador Roger Chaffin, optou-se por expandir o sistema de indicação para garantir uma exploração mais qualitativa dos dados. Para tanto, foi solicitado aos participantes, quando possível, que atribuíssem um rótulo, geralmente constituído por uma palavra-chave para cada guia ou diretriz de estudo assinalada. Os rótulos atribuídos serviram, frequentemente, como pontos de partida durante as entrevistas, no sentido de buscar as significações atribuídas pelos participantes aos diferentes aspectos relatados na partitura. No primeiro encontro, a entrevista centrou-se no perfil dos participantes e no seu processo de leitura de uma nova obra (vide Anexo 3), enquanto que nos demais encontros foram focalizados a construção de concepções, significados e estratégias para o aprimoramento da preparação (vide Anexo 4)¹².

Os dados coletados receberam uma denominação alfanumérica, sintetizando a qual participante se referiam (P1–P3), a natureza dos dados (E, R, G ou GE) e a sessão de coleta (1-5). O tipo de material coletado foi organizado de acordo com a seguinte legenda:

- (i) entrevista (E);
- (ii) partitura com relato do estudo (R);
- (iii) partitura com guias de execução assinalados (GE);
- (iv) gravação em áudio/vídeo (G).

Desta forma, um guia de execução assinalado na terceira sessão de coleta pelo Participante 2 foi designado através da referência P2GE3. No caso das partituras, busquei incluir também o movimento e compasso de origem. As tabelas abaixo

¹² O modelo de carta de sessão, assinado pelos participantes, encontra-se no Anexo 5.

apresentam quadros sintético dos encontros e dos materiais coletados. A semana da coleta indica a data da entrevista, em relação ao início do aprendizado da obra¹³:

Tabela 3. Sessões de coleta de dados (Participante 1)

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5 (prova)
Dados coletados	E, G, R	E, R, G, GE	E, R, G, GE	E, R, G, GE	G
Semana da coleta	5	8	12	15	16

Tabela 4. Sessões de coleta de dados (Participante 2)

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5 (prova)
Dados coletados	E, G, GE	E, G, R, GE	E, R, G, GE	E, G, GE	G
Semana da coleta	5	8	11	14	16

¹³ Os três participantes relataram ter iniciado o aprendizado da peça muito próximo do início do semestre letivo, portanto a semana da coleta praticamente coincidiu com a semana do semestre letivo.

Tabela 5. Sessões de coleta de dados (Participante 3)

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5
Dados coletados	E, R, G, GE	E, R, G, GE	E, R, G¹⁴, GE	E, G, R, GE	E
Semana da coleta	5	8	12	15	25

Apesar do delineamento metodológico idêntico adotado nos três estudos de caso, nem sempre foi possível coletar todos os tipos de dados na totalidade das sessões. Na primeira sessão de coleta do Participante 1 (vide Tabela 3), a sessão excedeu o tempo inicialmente combinado e, por conta de um compromisso do participante, não foi possível realizar o relato dos guias de execução. No caso do Participante 2, dúvidas em relação ao protocolo de relato fizeram com que este material não fosse entregue na Sessão 1 (vide Tabela 4). Já na Sessão 4, o relato não foi realizado pelo participante. Na coleta de dados do Participante 3 (vide Tabela 5), foi necessária a realização de uma entrevista posterior ao término do semestre, que foi utilizada para coletar informações adicionais, especialmente sobre seu período de formação anterior ao ingresso da universidade.

2.4.3. Análise dos dados

Durante a etapa de análise dos dados, buscou-se a interação entre as diferentes formas de relatos com o intuito de obter uma visão global do processo de aprendizado de cada participante. Foram explorados alguns questionamentos centrais: quais foram os aspectos priorizados em cada sessão de coleta? Quais aspectos do planejamento da

¹⁴ Essa gravação foi perdida devido a uma limitação da mídia de armazenamento da câmera digital, formatada no sistema de arquivos FAT32. Assim que o arquivo atingiu a limitação teórica de 4GB (devido à arquitetura 32-bits), a gravação foi interrompida, mesmo havendo espaço disponível no cartão de memória. Alguns equipamentos de gravação fragmentam o arquivo em partes sucessivas para superar esta limitação, no entanto esta não era uma característica da câmera utilizada.

prática mantiveram-se estáveis e quais apresentaram mudanças? Quais foram as estratégias empregadas para obter os resultados desejados? Quais foram as principais linhas de investigação interpretativa exploradas? Como os processos empregados se relacionaram com os produtos parciais obtidos? Como os relatos de estudo se relacionaram com os aspectos monitorados nos guias de execução? Qual foi a percepção dos participantes sobre os resultados obtido?

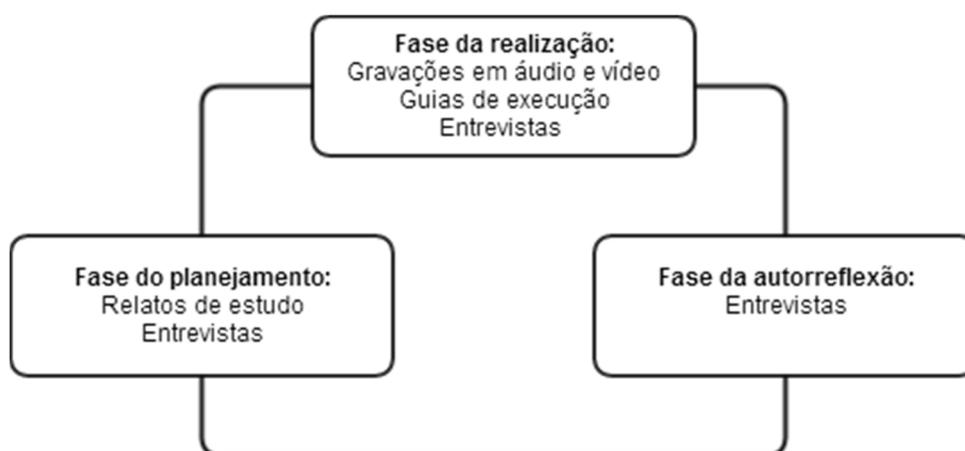
As entrevistas foram integralmente transcritas e funcionaram como fio condutor para a construção das narrativas centrais de cada caso. Serviram também para evidenciar as dimensões priorizadas bem como as escolhas interpretativas e as preocupações de cada participante ao longo do processo. Esses relatos permitiram contextualizar os dados coletados tanto nos relatos de estudo quanto nos guias de execução assinalados. Os relatos de estudo propiciaram uma visão retrospectiva de uma determinada etapa na prática, e os guias de execução serviram tanto como forma de averiguar quais aspectos haviam sido consolidados em marcos para a execução quanto aspectos que haviam sido negligenciados nos relatos. Além disso, serviram como uma rede de segurança para o pesquisador, tendo em vista que os relatos de estudo exigiam esforços consideráveis dos participantes por conta do detalhamento solicitado. Um dos participantes acabou não realizando, em duas ocasiões, os relatos de estudos. Neste caso, os guias de execução serviram como indício dos marcos estabelecidos e das prioridades estabelecidas e, durante essas entrevistas, o pesquisador buscou recompor, junto com o participante, sua trajetória de estudo durante o período. Por fim, os registros das execuções foram analisados tendo em vista tanto aspectos do desempenho instrumental quanto em relação aos marcos estabelecidos nos relatos de estudo e guias de execução. Os produtos também auxiliaram o autor a compreender o domínio tácito de aspectos não verbalizados ou relatados.

Os relatos de estudo e guias de execução resultaram em um conjunto bastante numeroso de dados, e foram tabulados e categorizados de acordo com a dimensão priorizada: aspectos básicos, interpretativos, expressivos ou estruturais. A análise destes dados buscou sobretudo detectar indícios de mudanças qualitativas, em uma perspectiva longitudinal, qual seja, o redirecionamento de diretrizes de estudo bem como

refinamentos e mudanças de concepções que foram contextualizados com o discurso dos participantes.

Tomados em conjunto, os dados coletados abrangeram as três fases do ciclo regulatório proposto por Zimmermann (2002). Enquanto que os relatos de estudo evidenciaram aspectos da fase de planejamento, os guias de execução – focos de atenção e monitoramento –, evidenciaram aspectos regulados na fase de realização. As entrevistas evidenciaram aspectos das três fases, com uma ênfase predominante na fase de autorreflexão. A Figura 7 sintetiza as relações dos diferentes dados coletados com o ciclo regulatório proposto por Zimmerman:

Figura 7. A relação dos dados coletados com a dinâmica de autorregulação proposta por Zimmerman (2002)



Além do modelo de Zimmerman, o modelo de Chaffin e Lemieux (2004), apresentado na Figura 2 no Capítulo 1, também motivou indagações referentes a alguns componentes motivacionais evidenciados nas trajetórias de aprendizado: a motivação no gerenciamento do estudo, crença na auto-eficácia e a auto-percepção dos participantes.

Durante a análise dos dados, foi possível perceber a maneira distinta como cada participante se relacionou com as diferentes formas de relato, evidenciando diferentes

estilos de aprendizado e personalidades. P1 demonstrou-se inicialmente retraído nas entrevistas, mas bastante cuidadoso com os relatos de estudo. Suas ponderações geralmente foram concisas e bastante objetivas. P2 demonstrou dificuldades em realizar de forma consistente os relatos de estudo e mostrou-se bastante confortável com as entrevistas, externando com bastante sinceridade suas reflexões e julgamentos. P3 apresentou um nítido esforço em realizar relatos de estudo e guias de execuções consistentes e detalhados e, embora suas entrevistas tenham sido mais curtas do que a dos demais participantes, apresentou um discurso mais elaborado e refinado sobre suas escolhas.

3. ESTUDO DE CASO I

3.1. Perfil

No momento da coleta, P1 cursava o segundo semestre do curso de Bacharelado em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estava com vinte e três anos de idade. Considerou sua trajetória musical, em suas próprias palavras, como algo “recente”, tendo iniciado seus estudos musicais aos 16 anos com o violão e, logo depois, com o teclado. Iniciou como autodidata, tocando músicas populares e hinos da igreja, mas, a partir da aquisição de um piano, seu interesse aumentou, motivando-o a buscar o Curso de Extensão em Instrumentos Musicais oferecidos pela UFRGS. A partir deste momento, foi orientado por um aluno de piano da universidade e, posteriormente, buscou o auxílio de outra pianista como preparação adicional para a prova específica exigida para o ingresso no curso superior de música da instituição. Segundo o participante, totalizou mais ou menos cinco anos de estudos de piano antes do seu ingresso no curso superior de música.

Indagado sobre o motivo de ter optado pela profissionalização, afirmou ter sido movido pela grande afeição à música e externou preocupações sobre as percepções externadas por outros sobre sua futura profissão:

Foi o gosto, na verdade, foi, o desejo ... não é o [curso] mais aconselhável para as pessoas fazerem, não é uma área que as pessoas aconselham fazer, mas foi o gosto. Tu falas para as pessoas que tu estudas música, as pessoas acham que tu é ... um vagabundo. (P1E1).

Para o participante, o ingresso na universidade mudou sua maneira de pensar “não só em questão de estudo, mas até nas obras, na peça em si” (PE1). Ressaltou o papel do professor de instrumento neste processo de mudança: “A forma de estudar [mudou] também, o professor fala muito disso ... insiste bastante nisso, mudou bastante” (P1E1).

3.2. O repertório semestral

No semestre da coleta, o participante havia definido, junto com seu professor de instrumento, o seguinte repertório para trabalhar durante o semestre letivo.

L.V. Beethoven – Sonata Op.2 #1 em Fá Menor

F. Chopin – Estudo Op. 10. No.9 em Fá Menor

M. Ravel – Sonatina

Soler – Sonata em Fá# Maior

As exigências em relação à preparação de um repertório semestral extenso no semestre anterior, seu primeiro no curso de graduação, foram um assunto comentado pelo participante: “[Preparar todo o repertório] foi um pouco assustador, no começo, mas depois é tudo [uma questão de] disciplina” (P1E1). O aumento do repertório e a exigência de um prazo para sua apresentação lhe exigiu um maior foco no seu estudo: “O repertório aumenta quando se entra na graduação, em relação ao que tu estás acostumado, antes eu ia tocando, mas agora tem a obrigação do prazo” (P1E3). Por conta destas exigências, buscou aumentar seu tempo de estudo diário, mas admitiu dificuldades em atingir a meta proposta: “eu tenho um plano de tentar estudar no mínimo umas 4 horas por dia, mas tem dias que não presta, outros que não estou a fim” (P1E3).

Para lidar com o repertório proposto no segundo semestre, relatou tentar buscar um equilíbrio entre o aprendizado de novas peças e a manutenção do repertório já lido:

Nos últimos tempos, eu tenho organizado assim: normalmente tento tocar quase tudo, ou tudo que eu tenho e já li, em um dia, e estudar uma peça nova que eu tenha que aprender na semana, ou até, terminar de ler, aí eu fico estudando inicialmente uma ... não consigo ficar estudando muitas peças diferentes ao mesmo tempo, aí eu não aprendo nada, então, prefiro ... é o meu modo de estudo principal ... tento tocar tudo o que tenho, para manter na memória, e estudar mais uma ou duas peças (P1E1).

No semestre da coleta, esta prática, que consistia em “manter a peça na memória”, pareceu estar mais vinculada à manutenção de programas motores do que

propriamente à memorização da música, uma característica condizente com a ênfase conferida à regulação dos aspectos básicos durante seu processo de aprendizado.

3.3. A trajetória do aprendizado da Sonatina de Ravel

3.3.1. A leitura inicial e as primeiras concepções (Semanas 1-5)

No início do processo de aprendizado, o Participante buscou estabelecer um prazo de duas semanas para a leitura de cada um dos movimentos, uma meta que considerava confortável: “eu pensei em dar duas semanas para cada movimento, para ler, embora, na verdade, eu li toda ela em 4 semanas. Eu pensei, 2 semanas para cada movimento está tranquilo. Eu pensei este tempo para não estressar demais” (P1E1).

Indagado sobre seu processo de leitura de uma peça, ressaltou as estratégias utilizadas e centrou-se no aspecto mecânico: “Aquela coisa básica, de tentar aprender bem as duas mãos, separadas, aquelas coisas assim ... sempre toco com o metrônomo, dificilmente toco sem em casa, só quando vou ver como vai ficar” (P1E1). A utilização constante do metrônomo, contou o participante, foi motivada pelo diagnóstico do seu professor de instrumento, que havia elencado a questão rítmica como uma das principais deficiências do participante. Para contornar este problema, a utilização do metrônomo foi o principal recurso empregado:

Eu passo dia e noite estudando com o metrônomo, daí só ... digamos assim, quando eu vou tocar a performance, aí sim eu toco sem o metrônomo. Mas sempre com o metrônomo e estudando por partes, tento aprender as mãos separadas e vejo por trechos, depois juntando, tentando fazer aquilo planejado, o que tu esperas de uma música ou trecho (P1E1).

Com o propósito de regular os produtos de seu estudo, o participante assumiu tacitamente que a utilização do metrônomo lhe garantia uma regulação do ritmo. Pelo registro da primeira execução, ainda permeada por dificuldades técnicas que impediram uma realização mais clara do ritmo, pode-se questionar até que ponto a utilização do metrônomo se traduziu em resultados concretos ou se foi realizada de maneira indiscriminada. Apesar da intenção de regular o controle rítmico, é possível inferir, a partir dos produtos obtidos, que o participante optou por uma abordagem passiva,

submetendo-se a um mecanismo externo de controle - o metrônomo - cujos estímulos não se consolidaram enquanto agentes efetivos de regulação rítmica. Nos encontros posteriores, a prática com metrônomo não foi algo espontaneamente mencionado.

De maneira geral, o participante resumiu seus procedimentos e estratégias para a leitura da obra, centrando-se nos aspectos técnico-mecânicos: “leitura das mãos, juntar, ir com o metrônomo sempre, tentando deixar tudo no mesmo tempo” (P1E1). Outra estratégia utilizada para ajudar na leitura inicial da obra foi a realização de uma análise harmônica, com cifragem gradual, em alguns trechos. Essa análise teve níveis variados de sucesso, e o participante manifestou dificuldades em compreender determinados aspectos da estrutura harmônica empregada pelo compositor, especialmente no terceiro movimento.

Figura 8. Cifragem harmônica gradual no início do primeiro movimento da Sonatina de Ravel (P1R1, 1º mov., comp. 1-5)

Sonatine
I. Modéré

The image shows a musical score for the beginning of the first movement of Ravel's Sonatine. The score is in G major and 3/4 time, marked 'Modéré' and 'doux et expressif'. The tempo is 'Modéré' and the dynamics are 'PIANO' and 'p'. The score is annotated with red handwritten Roman numerals (I, V, IV, VI, VII) indicating harmonic analysis. The first system shows the beginning of the piece with a red 'I' above the first measure and a red 'V' above the second measure. The second system shows a red 'IV' above the first measure, a red 'VI' above the second measure, and a red 'VII' above the third measure. The third system shows a red 'V' above the first measure, a red 'IV' above the second measure, and a red 'VI' above the third measure. The fourth system shows a red 'VII' above the first measure, a red 'IV' above the second measure, and a red 'VI' above the third measure. The score is written for piano and includes various musical notations such as notes, rests, and dynamics.

Passado o estágio inicial de leitura, o Participante sentiu-se impelido à investigar novas concepções sobre o caráter expressivo da peça e a explorar uma maior variedade de dimensões interpretativas, motivado pelos primeiros encontros com o professor de instrumento:

Eu tive que repensar bastante a questão da expressão mesmo, do começo, que faz um ... na verdade, ele usa um piano, eu estava [tocando] meio forte demais, e aí sai do caráter da peça, eu tive que repensar, e algumas coisas de frases, eu não estava levando bem a frase, ainda tenho que mudar algumas coisas (P1E1).

Neste momento, sua concepção de expressão ainda encontrava-se fortemente ligada a aspectos puramente interpretativos (manejo da dinâmica, andamento e fraseado), com um vocabulário restrito a termos estritamente musicais e relativamente genéricos: forte, piano, fraseado, etc. Geralmente relatou suas dificuldades focalizando aspectos técnico-mecânicos, que ainda representavam grandes desafios a serem superados. Uma de suas preocupações - que se estenderia ao longo de todo seu processo de preparação no semestre - foi a de separar e distinguir a melodia dos acompanhamentos, dificuldade que julgou complicada de realizar, especialmente em passagens de dinâmica mais reduzida:

[Preciso] destacar bastante esta melodia da harmonia que ele faz, na verdade tem que conseguir a melodia sobressair muito sobre a acompanhamento, como é piano, esta parte é complicada para fazer. E algumas, assim, da própria frase, para não ficar uma nota batida no meio da frase, pensar nela (P1E1)

De maneira geral, seu estudo durante este período foi bastante concentrado no primeiro movimento. A primeira gravação realizada da obra, que coincidiu aproximadamente com o término da quinta semana de estudo, demonstrou que seu planejamento sobre a leitura inicial, alocando duas semanas para cada movimento, havia sido razoavelmente adequado. Os objetivos propostos foram cumpridos – levando em conta a concepção de leitura do aluno, centrada na decodificação da partitura e na execução dos aspectos técnico-mecânicos - porém com significativas diferenças de refinamento e proficiência nos três movimentos.

Sua execução do primeiro movimento foi realizada em um andamento lento porém fluente, com oscilações de seção para seção. Embora não tenha discorrido sobre a estrutura da obra, demonstrou uma compreensão tácita do arco expressivo da sonatina. Este arco foi comunicado através de oscilações no andamento, um recurso utilizado talvez de forma não intencional. O andamento também serviu para ressaltar o contraste de caráter entre diferentes seções: a exposição da sonatina foi executada em andamento lento, que foi significativamente diminuído no trecho com a indicação *peu retenu* (1º mov., compasso 20). O desenvolvimento, especialmente a partir do compasso 34, foi executado em andamento significativamente mais movido, com uma execução convincente do clímax do movimento. A recapitulação da obra foi executada ainda sob o impacto do ímpeto do desenvolvimento, o que resultou num andamento significativamente mais rápido do que o adotado no início do movimento. Na ausência de um controle motor fino mais refinado, o participante parece ter optado por enfatizar a dimensão expressiva do andamento em detrimento de um controle maior da inflexão de dinâmicas.

As execuções do segundo movimento e terceiro movimento, neste registro, encontravam-se em um estágio bem menos adiantado. O segundo movimento foi executado em andamento lento, e devido à falta de fluência o participante optou por interromper sua execução por volta do compasso 32. O terceiro movimento foi igualmente executado de forma parcial, sendo interrompido ainda no início devido às dificuldades mecânicas. Por conta disso, o participante preferiu postergar o registro completo dos demais movimentos para o próximo registro, ocasião na qual obteve êxito na execução completa da obra.

3.3.2. Ampliando as investigações e a consolidação de marcos interpretativos (semanas 5-8)

No próximo registro, o participante relatou ter direcionado seu foco de estudo para o segundo e o terceiro movimentos, os quais julgou mais atrasados na preparação em relação ao primeiro movimento:

Eu estudei mais o terceiro movimento, que é o que eu toquei ontem na aula, [é] o que tem mais coisas para trabalhar. O segundo eu estudei para deixar um pouco mais fluente, ainda estava bem travado, mas foi mais o terceiro mesmo, e daí no primeiro eu me foquei mais nos pontos principais [...] o primeiro eu não toquei muito nestas semanas. (P1E2).

Sobre o segundo movimento, ressaltou a necessidade de “trabalhar muito a questão de dedilhado, tenho que ligar, [corrigir] algumas notas erradas que tive no meio, mas basicamente foi isso” (P1E2). Boa parte dos aspectos relatados em seu relato de estudo desse movimento se referiam aos aspectos básicos: articulações, dedilhado, realização de acentos e correção de notas erradas. No terceiro movimento, estes mesmo aspectos também foram priorizados em seu estudo: “eu sei que eu tenho que trabalhar a questão de técnica no terceiro movimento, especialmente as partes finais, melhorar, assim, a questão de articulação, e continuar a ler algumas coisas de dinâmica que tem que melhorar” (P1E2). A compreensão musical ainda lhe era desafiadora em alguns trechos, indicando que seus conhecimentos teóricos ainda não eram suficientemente refinados para lidar com a linguagem da obra: “A harmonia [do terceiro movimento] é difícil, tem umas partes que eu não entendi a harmonia, não sei nem o que ele faz direito” (P1E2).

O estudo do terceiro movimento resultou em mudanças significativas em sua concepção inicial: “eu imaginava o terceiro movimento como algo muito agitado, sei lá ... e depois eu percebi que ele não é, claro, tem partes mais agitadas, mas em geral ele é um movimento mais suave do que eu tinha concebido” (P1E2). Esta mudança de concepção foi gestada principalmente a partir das aulas. No período entre o último registro realizado, relatou ter executado tanto para seu professor de instrumento quanto

para um estudante de pós-graduação em estágio docente orientado¹⁵. Essas orientações lhe serviram como um ponto de partida para novas investigações interpretativas. Em busca de confirmação e novos referenciais auditivos, escutou gravações, se apoiando na tradição para confirmar a validade das hipóteses levantadas:

Falaram bastante da dinâmica, de algumas partes que eu estava fazendo forte onde era mais piano, entre outras coisas, e daí eu pensei bastante a respeito, ouvi algumas gravações prestando atenção em coisas de caráter e percebi que não era tão agitado, não era tão rápido quanto eu pensei que era (P1E2).

Satisfeito com o resultado, considerou que esta mudança de concepção gerou impactos significativos na qualidade de sua execução. Sobre a utilização de gravações para apoiar e expandir seu processo de aprendizado, comentou que seu professor de instrumento lhe incentivava bastante a escutar gravações, e que esta escuta havia sido mais intensa no início do semestre e posteriormente reduzida pela “falta de tempo” (P1E2). Demonstrou conhecimento de algumas gravações da obra, e apontou como sua gravação modelo a do pianista russo Grigory Sokolov. Ressaltou sua estranheza com a gravação realizada pelo próprio compositor, embora tenha considerado o resultado sonoro atraente: “Parece que ele [Ravel] não troca o pedal nunca, parece muito sujo, mas é interessante. Ele toca mais rápido também, a gravação do primeiro movimento é bem mais rápida que todas as outras” (P1E2).

A influência das lições do professor e o *feedback* de EDO lhe levaram a repensar a concepção de outras passagens do terceiro movimento:

Outra parte [Plus Lent do 3o. Movimento] eu também estou buscando mais piano, EDO sugeriu usar o [pedal] una corda, mas por agora prefiro não usar, preferi tentar fazer na mão, ao menos agora, por experiência, depois não sei como vai ser (P1E2).

Neste caso, o *feedback* obtido foi utilizado tanto para uma regulação pontual da dinâmica (“tocar mais piano”) quanto para desvelar novas possibilidades interpretativas.

¹⁵ O estudante de pós-graduação que trabalhou com o Participante 1 na disciplina de Estágio Docente Orientado será designado pela sigla EDO.

A sugestão sobre a utilização do pedal *una corda*, ao invés de ser aceita passivamente, foi valorizada como incentivo para buscar dinâmicas mais reduzidas e novas possibilidades sonoras. A utilização do pedal foi substituída pelo “tentar fazer na mão”, uma nova “experiência” interpretativa cujos resultados poderiam ser reavaliados posteriormente (“depois não sei como vai ser”), o que de fato ocorreu nas sessões posteriores.

Os diferentes comentários e retornos que estava recebendo foram considerados complementares, ajudando o participante a rever e refinar suas concepções, tanto em aspectos mecânicos quanto em relação a interpretação da obra:

É meio diferente, eu tive aulas com os dois [professor de instrumento e aluno de pós-graduação]. O professor foca muito em questões técnicas, de ritmo, já EDO tentou mostrar mais questões de timbre e fraseado, o foco principal, então, foram coisas diferentes, que me ajudaram a conceber ideias. O professor sugeriu várias questões de dedilhado mesmo que facilitaram, que eu não tinha pensado, que, bah ... ajudaram muito na parte da execução, e o EDO me deu uma visão diferente de questões sobre timbre, dinâmica, de como levar [as frases] (P1E2).

Neste estágio da coleta, também relatou estar trabalhando em diversos aspectos da realização mecânica da obra:

Eu diria que os pontos principais que eu foquei ... foram a questão de dedilhados, que eu tive que mudar, principalmente no terceiro e no segundo, no terceiro mais, e a questão de relaxamento mesmo, de relaxamento de braço, que estava meio tenso, principalmente no terceiro. E a dinâmica, foram os três pontos principais que eu dei um foco maior” (P1E2).

O resultado desse trabalho foi destacado pelo participante: “embora eu tive dificuldades em extrair deste piano mais clareza, a questão do relaxamento ajudou bastante, tanto no primeiro quanto no terceiro, nestes melhorou bastante, eu vi uma boa diferença” (P1E2). Apesar da melhora percebida, o produto demonstrou que este ainda era um ponto inconsistente em sua execução, na qual obtinha resultados em variados níveis de sucesso, dependendo da passagem.

Uma nova linha de investigação interpretativa consistiu na preocupação global por um “fraseado” mais refinado. Esta diretriz foi assinalada como um marco norteador de seu processo de estudo em muitas passagens nos relatos de estudo¹⁶:

Figura 9. Diretrizes de estudo (P1R2, 1º mov., comp. 6-9)



Figura 10. Diretrizes de estudo (P1R2, 2º mov., comp. 33-38)

¹⁶ No relato de estudo coletado nesta sessão, organizou os marcos relatados com a seguinte legenda: (A) dimensões básicas; (B) dimensões interpretativas; (C) dimensões expressivas. O texto de orientação sobre os relatos (Anexo 2) apresentou algumas sugestões sobre como realizar o relato, no entanto os participantes ficaram livres para decidir como organizarem seus relatos.

Figura 11. Diretriz de estudo (P1R2, 3º mov., comp. 95-97)



Questionado sobre o significado da indicação “Fraseado” (Figura 9, Figura 10 e Figura 11), inicialmente relacionou-a com a ideia de equilíbrio sonoro entre harmonia e melodia: “tentar timbres diferentes para deixar a melodia, ou a frase, bem mais cantada, mais separada do resto” (P1E2). Indagado sobre sua percepção subjetiva a respeito do que consistia o fraseado em uma música, relacionou-o tanto com a ideia de cantar quanto com uma ideia de direcionalidade, realizado a partir da gradação de intensidades:

Fraseado ... eu penso na frase em questão do canto, como se fosse uma melodia que alguém canta, que alguém leva aquela melodia, sei lá... eu acho que seria isso, e depois entram várias questões, de como tu conduz ou leva para o ápice, decresce ... é meio complicado você explicar. Eu penso que o principal é como o canto, a ideia minha é como se fosse alguém cantando, então não é aquela coisa linear, [é] uma coisa mais entoada. É, tipo, não tocar tudo igual, conduzir aquilo (P1E2).

Durante este período de estudo, foram estabelecidos alguns marcos expressivos, associados com a busca por “sentimentos”. No primeiro movimento, foi relatada a busca de um caráter “melancólico” para a passagem com a indicação *peu retenu* (1º mov., compasso 20): “no primeiro movimento, no [executa comp. 20] tentei pensar mais em sentimento” (P1E2). Este caráter já era algo que estava sendo realizado, tacitamente, na execução anterior, através da diminuição do andamento, e que no registro dessa seção foi realizado através da mudança tanto da dinâmica quanto por uma diminuição sutil no andamento:

Figura 12. Diretriz expressiva (P1R2, 1º mov., comp. 17-21)

Outra ideia extramusical investigada foi uma concepção “grandiosa” do final do segundo movimento, uma passagem que foi executada com uma qualidade de refinamento superior ao resto do movimento:

Figura 13. Diretrizes de estudo (P1R2, 2º mov., comp. 76-82)

Suas investigações estiveram ligadas também às dimensões interpretativas, tais como a busca por timbres diferentes em uma passagem do terceiro movimento. O participante esclareceu que, nesta passagem, buscou a “tentar diferenciar como se fossem dois diferentes timbres, na mão esquerda como se fosse um sino (na voz de baixo), o EDO sugeriu fazer uma diferenciação” (P1E2):

Figura 14. Diretrizes de estudo (P1R2, 3º mov., c37-43)

Essa passagem representava um momento especial da obra para o participante, por conta do seu material motívico, recorrente durante o movimento:

Eu acho que essa passagem quebra tudo o que vem antes na música, embora use um tema ali um ... material que vai desenvolver depois, em várias formas ... desenvolve em vários trechos, e ela [passagem] repete no final. Acho que ela é uma parte bastante importante na música, acho que é um material que o compositor utiliza bastante coisa em cima daquilo (P1E2).

No encontro posterior, revisitou espontaneamente essa passagem, reconhecendo aspectos cíclicos na obra:

Uma coisa que eu esqueci de falar, você perguntou na última vez, por que eu achava importante nesta parte do terceiro ... é que eu esqueci de falar, na verdade, mas eu acho que, na minha concepção, esse material que ele usa lembra muito aquele tema do primeiro movimento, um pouco diferente, mas mais ou menos é a mesma coisa, ele repete um material do tema do primeiro movimento e desenvolve. Por isso que eu acho que é bem importante (P1E3).

O produto registrado nesta seção apresentou mudanças qualitativas significativas. O primeiro movimento foi executado de memória, apresentando maior fluência e controle, bem como menos oscilações no andamento. Outro aspecto aprimorado foi a maior variedade de dinâmicas e um delineamento melhor das frases musicais. O segundo movimento ainda apresentava algumas dificuldades pontuais de realização em pontos específicos, mas já encontrava-se relativamente fluente, embora ainda um pouco abaixo do andamento alvo pretendido. O terceiro movimento foi executado em sua totalidade, em um andamento cômodo porém com bastante fluidez. De maneira geral, pode-se perceber que o participante consolidou muitos avanços durante o período de estudo, embora a realização de muitos aspectos que havia marcado em seus relatos de estudo, principalmente de dinâmicas e articulações, ainda encontrava-se ofuscada em passagens que exigiam maior controle técnico.

Sobre a experiência de relatar suas decisões interpretativas e processo de estudo - nos relatórios entregues em cada sessão -, considerou que o registro lhe ajudou a regular seu estudo de maneira mais eficiente, e fomentou atitudes investigativas mais explícitas em determinados trechos: “É interessante, me fez pensar um pouco em coisas que eu não me dava conta, me ajudou a lembrar o que eu pensei para fazer em determinados pontos, articulações, coisas que eu não tinha ainda noção de trabalhar” (P1E2).

3.3.3. Em busca de mais controle (semanas 8-12)

Se o período anterior havia sido marcado pela consolidação de significativos avanços em um curto período de tempo (três semanas), neste, o participante relatou ter estudado pouco a Sonatina: “Eu foquei nela menos do que nas últimas semanas, devido ao fato de eu ter que tocar outras coisas, ter que preparar outras coisas, estudar mais outras peças. Não que eu tenha parado de tocar, mas eu toquei menos” (P1E3). Seu estudo acabou novamente concentrando-se nos dois últimos movimentos: “Eu estudei

mais [o terceiro] porque eu pretendia tocar no laboratório¹⁷, então acabei estudando mais. O segundo também, mas, mais o terceiro. E o primeiro eu não estudei, daí tive umas falhas de memória no meio” (P1E3).

De maneira geral, na ausência de maiores esforços de investigação interpretativa, a ênfase neste período de estudo parece ter recaído principalmente na regulação e consolidação de aspectos básicos, fato corroborado tanto pelo enfoque de sua entrevista quanto pela presença de guias relacionados nos relatos de estudo. Esses aspectos foram, primordialmente, a diferenciação maior entre melodias e acompanhamentos, a busca pelo “relaxamento” em passagens tecnicamente difíceis, a pedalização e o monitoramento da execução correta de dinâmicas e acentos, aspectos que, em sua maioria, já haviam sido mencionados no encontro anterior.

A necessidade de maior diferenciação entre melodia e acompanhamentos foi um aspecto sobre o qual o participante havia sido alertado em uma participação na disciplina “Laboratório de Execução Instrumental” neste período. Na ocasião, executou o primeiro movimento, e um dos *feedbacks* recebidos consistiu na necessidade de:

Diferenciar mais a melodia do acompanhamento [...] Estava tudo muito parecido, ainda está, mas era isso o que eles mais falaram no laboratório, e algumas outras poucas coisas de dinâmica, que estavam meio batidas, que eu pensei em fazer... na parte do [toca comp. finais do desenvolvimento do 1º mov.] estava muito batido, pediram para fazer mais redondo, não falaram mais muito do que isso” (P1E3).

Este aspecto já havia sido mencionado como um dos objetivos primordiais nas sessões anteriores. Se antes era uma preocupação restrita a algumas passagens, neste momento tornou-se um foco global em seu estudo, sendo mencionado em sete passagens diferentes em seu relato de estudo do período, e seis vezes como guia de execução em sua performance coletada na sessão. Sua principal estratégia para superar esta dificuldade consistiu em tocar as melodias e acompanhamentos de forma separada:

¹⁷ Neste contexto, “laboratório” se refere à disciplina “Laboratório de Execução Instrumental”, que reúne professores e alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessa disciplina, o enfoque é na execução pública do repertório trabalhado, seguida de comentários de alunos e professores.

No primeiro [...] eu estudei tocando só as melodias, sem o acompanhamento, depois só o acompanhamento separado, não saiu bem como eu queria mas eu fiz isso. No primeiro, foi principalmente isso que eu dei o foco maior no estudo. No desenvolvimento eu fiz isso, estava mais embolado que no início. O segundo foi mais geral, não tive um foco específico, embora eu fiz também um pouco de separar o acompanhamento do resto, mas foi mais geral” (P1E3).

Outra meta global referente aos aspectos básicos foi a utilização do pedal de sustentação, um aspecto que não havia sido mencionado anteriormente e que agora começava a se tornar uma fonte de inquietação. Além de constar nos relatos de estudo e nos guias de execução da performance em diversas passagens, o participante avaliou que o controle desse aspecto foi prejudicado pela acústica relativamente reverberante da sala onde sua execução foi registrada, indício de que estava monitorando com bastante atenção este aspecto em sua performance:

Quando toco fica muito pedal, sabe, muito difícil ... eu acho que tenho que me preocupar mais em limpar mais, nos outros pianos eu noto menos, parece menos poluição [...] me incomoda enquanto eu estou tocando, eu não tinha notado antes. [...] Eu estudei para tentar limpar melhor [o pedal] [...] no terceiro, trabalhei algumas partes de pedal também, eu, estava sujando um pouco, mas aqui é mais do que eu esperava, mais embolado (P1E3)

Apesar do pouco tempo dedicado ao estudo, priorizou algumas passagens que julgava especialmente difíceis:

Me preocupo com algumas questões técnicas, como a passagem do primeiro movimento que acho muito complicada [executa comp.64-68 do primeiro movimento], eu acho complicada a parte técnica. E no terceiro movimento tem alguns trechos difíceis [executa comp.54-56 do 3º movimento] e [executa comp.162-170, 3º movimento], tecnicamente é o que exige mais na peça (P1E3).

Nas passagens mencionadas, relatou guias de execução básicos, focalizando o “relaxamento” durante a execução destes trechos, considerados como tecnicamente desafiadores:

Figura 15. Guia de execução (PIGE3, 1o. mov., comp. 65-67)

The image shows a musical score for the first movement of a piece, measures 65-67. It consists of two staves: a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). The right-hand part features a complex, rhythmic melody with many sixteenth and thirty-second notes, often beamed together. The left-hand part provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. Handwritten annotations in blue ink include a circled 'B' with the word 'relaxação' written next to it, positioned above the right-hand staff in the latter part of the excerpt.

Figura 16. Guia de execução (PIGE3, 3º mov., comp. 165-172)

The image shows a musical score for the third movement of a piece, measures 165-172. It consists of two staves: a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). The right-hand part features a complex, rhythmic melody with many sixteenth and thirty-second notes, often beamed together. The left-hand part provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. Handwritten annotations in blue ink include a circled 'B' with the word 'relaxação' written next to it, positioned above the right-hand staff in the latter part of the excerpt. Another circled 'B' with the words 'olhar antes' written next to it is located at the bottom right of the score.

O produto apresentado nesta sessão não apresentou um nível de aprofundamento significativo em relação ao registro anterior. Corroborando o relato do participante, alguns trechos que foram focos de orientações específicas apresentaram avanços na fluência instrumental, porém, de maneira geral, o registro apresentava muitas semelhanças com a execução anterior, realizada três semanas antes. O maior avanço global ocorreu na pedalização: o participante demonstrou maior controle sobre as trocas do pedal, um aspecto que até então encontrava-se insatisfatório em sua execução.

Neste registro, o segundo movimento foi executado praticamente de memória, porém ainda com problemas de fluência em determinadas passagens, algo que já havia ocorrido na execução anterior. No terceiro movimento, houve um regresso na fluência instrumental da primeira metade do movimento, porém avanços na parte final, provocados tanto pelo estudo de passagens pontuais quanto pelo esforço de memorização do movimento. “O que eu fiz foi um esforço [de memorização] no terceiro. Na verdade, umas duas ou três folhas dele que eu tive que realmente parar para tentar memorizar ele, até em função da dificuldade de virar páginas” (P1E3).

3.3.4. Consolidando os resultados e ampliando as investigações: a preparação para a banca semestral (semanas 12-15)

Na última oportunidade de coleta, realizada alguns dias antes da prova semestral, o participante relatou suas percepções sobre a consolidação dos resultados obtidos até o momento. Estava satisfeito com os avanços obtidos na fluência da peça, e com os marcos interpretativos que havia consolidado, aspectos que conferiam mais segurança a sua execução:

Uma das coisas que eu acho que melhorou mais foi a segurança. Já sei bem melhor o que tem que fazer e tal, e algumas partes que ... de som mesmo, de timbre, que tem que mostrar mais algumas coisas, mais melodia, timbrar. [...] No primeiro [está] melhor essa parte, de mostrar mais aquela melodia, eu acho que tá melhor do que estava antes. No terceiro também, acho que eu consegui ao menos melhorar um pouco naquela questão de melhorar, de limpar mais, de diferenciar mais algumas coisas, de timbre, assim, da melodia, aquelas que tem, nos fragmentos, que tem que ser bem diferentes (P1E4)

A “limpeza” da sua execução foi uma das preocupações centrais durante seu estudo no período: “[preciso] limpar, principalmente no primeiro, que eu sentia meio sujo [...] Em harmonia, achava ele meio poluído demais, tentei deixar ele mais claro, mais suave, não sei se dá pra dizer este termo, mas deixar mais limpo” (P1E4).

Para o participante, esta limpeza consistia principalmente em aprimorar a resolução de algumas dificuldades técnicas, centradas em duas categorias centrais: gerenciar planos sonoros distintos (“tentar diferenciar mais as coisas que estão na mesma mão”, “diferenciar mais a questão da melodia, as coisas que estão na mesma mão” e “cuidar um pouco com o pedal”).

Uma nova linha de investigação interpretativa foi aberta, centrada na utilização do “pedal esquerdo” (*una corda*) para “buscar outros timbres”. Esta possibilidade já havia sido sugerida em outro contexto pelo EDO, e havia sido momentaneamente rechaçada pelo participante, que tentava realizar esta diferenciação “na mão” (P1E2). O ímpeto para essa reconsideração partiu de uma *masterclass* realizada com um professor americano durante o período: “o pedal esquerdo ele [professor do *masterclass*] falou para usar no final, do primeiro movimento, nos últimos dois compassos que eu até adotei em usar” (P1E4). Essa sugestão foi ampliada para diversas outras passagens, especialmente aquelas com a indicação de dinâmica *pianissimo*. O emprego do pedal esquerdo foi ressaltado como um elemento que acrescentaria novas possibilidades expressivas em sua execução, e que o permitiria a buscar novos contrastes:

Eu pensei em usar o pedal [esquerdo] mais por causa de algumas coisas de dinâmica, de mudança do timbre [...] eu usei em algumas outras partes também como experiência, por questões de dinâmica, onde ele coloca uma decrescendo meio súbito, não chega a ser súbito, mas para tentar mudar bem as dinâmicas, estilo, mudar completamente” (P1E4).

O resultado desse recurso foi considerado surpreendente pelo participante: “Eu achei que foi bom o resultado, até ficou um pouco melhor do que eu esperava, usando. Como eu não estava usando, eu achei que foi melhor assim” (P1E4).

Os relatos de estudo e os guias de execução sugerem que, neste período, o participante conseguiu estudar equilibrada e objetivamente os três movimentos, buscando não só monitorar aspectos já consolidados mas também investigar novas dimensões em sua performance. O segundo movimento, que até então havia recebido menos atenção do que os demais, foi um dos focos centrais das novas investigações interpretativas. O participante relatou guias de execução em praticamente todos os seus principais segmentos, algo que não havia acontecido até então. Seu início foi associado à uma dimensão expressiva relacionada ao canto e à dança:

Figura 17. Guias de execução (P1GE4, 2º mov., comp. 1-5):

The image shows a musical score for a Minuet by Maurice Ravel. The score is in 3/8 time and is marked 'PIANO'. It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef and a bass clef. The second system also has a treble clef and a bass clef. There are handwritten annotations: 'I - Ligea Mão' and 'II - pensar em dactilo e conto'. The music includes various notes, rests, and dynamic markings like 'p'.

Ao refletir sobre sua trajetória de aprendizado, o participante valorizou as oportunidades de performance, praticada durante o semestre em diferentes ocasiões, como aulas coletivas e *masterclasses*. Estas ocasiões serviram como oportunidades de autorreflexão: “ela foi a peça que eu mais estudei no semestre, este Ravel, e foi também a que eu mais toquei em público. E. cada vez que tu apresentas e mostras, tu acabas aprendendo uma coisa do que não tá bem legal” (P1E4). Mostrou-se satisfeito com o resultado obtido e confiante para enfrentar a banca semestral, porém consciente de que ainda havia bastante trabalho a ser feito: “preparado para tocar [na prova] ... para tocar acho que sim, só, claro acho que ainda tem que melhorar muitas coisas”. (P1E4).

O participante considerou que os resultados que havia consolidado até o momento lhe davam espaço para explorar novas dimensões e lhe permitiram monitorar mais o resultado de sua execução. Seu foco de monitoração durante a performance se tornou mais abrangente, abarcando não só a realização de aspectos básicos mas a monitoração dos produtos obtidos e a consciência proprioceptiva - “o próprio som”, “os movimentos” e o “jeito que tu tocas”:

No início, querendo ou não, tem toda aquela questão de pensar o que tem que tocar mais, focar mais em notas, o que tem que fazer. Depois já tá mais internalizada esta parte, e aí tu consegues pensar em mais coisas diferentes, como o pedal esquerdo, o próprio som, o jeito que tu tocas, como que tu faz os movimentos, são coisas que eu acho que com o tempo são internalizadas e isto ajuda para pensar em outras coisas diferentes (PIE4).

Em seu discurso, transpareceu a maior clareza nas representações mentais almejadas. Esse estágio, no qual o intérprete se concentra em direcionar sua atenção para a monitoração de aspectos específicos de sua execução, com relativa facilidade, é um dos principais objetivos almejados durante o aprendizado de uma nova peça de música. Barry e Hallam (2002) apontam que, ao integrarem as partes aprendidas de uma nova peça de música em uma estrutura hierárquica, os músicos geralmente guiam-se por aspectos musicais, mais do que por aspectos técnicos.

O produto registrado nessa sessão corroborou diversos aspectos de seu discurso, apresentando um refinamento significativo em diversas dimensões. A diferenciação entre os planos sonoros e entre as melodias e acompanhamentos - uma meta primordial que estava sendo monitorada desde o início do semestre - foi realizada de maneira mais consistente do que nos demais registros, em todos os movimentos. O primeiro movimento apresentou um andamento mais movido e uniforme ao longo da execução, com o acréscimo de algumas novas dimensões interpretativas, tais como um cuidado maior na finalização de determinadas frases. O segundo movimento, que no registro anterior ainda tinha sua execução prejudicada pela falta de fluência e oscilações no andamento, pela primeira vez foi executado com segurança. O participante esmerou-se, no limite de suas possibilidades, em obter um fraseado bem delineado, e valorizou contrastes de dinâmicas e de planos sonoros. No terceiro, buscou ressaltar o contraste dinâmico entre as diversas seções e valorizou o *timing* das transições, resultando em uma performance bastante expressiva. De forma geral, parecia mais confortável com as demandas técnicas da obra e, apesar de ainda apresentar dificuldades em diversas passagens, sua execução foi mais convincente e expressiva do que os demais registros.

3.3.5. A banca semestral (semana 16)

Poucos dias após o registro da última sessão, o participante realizou uma prova semestral da disciplina de Piano. Nesta prova, uma banca composta por quatro professores escolheu algumas peças do repertório desenvolvido durante o semestre para que o participante executasse. Nesta ocasião, o participante foi solicitado a executar o primeiro movimento da Sonatina de Ravel e a Sonata em F \sharp Maior de Soler. Sua execução foi registrada em áudio e vídeo pelo pesquisador.

Provavelmente em virtude do nervosismo face à situação de avaliação, o produto apresentado nessa ocasião foi de qualidade bastante inferior ao registro realizado poucos dias antes. O andamento geral foi menos fluido, e o controle mecânico que o participante havia consolidado nas últimas semanas foi bastante prejudicado, resultando em uma regressão em diversas passagens, especialmente em aspectos que havia monitorado mais recentemente em seu estudo. Sob pressão, a qualidade geral de sua execução não demonstrou o mesmo acabamento obtido no último registro realizado, um indício que não havia tido tempo suficiente para consolidar e estabilizar suas representações mentais e escolhas interpretativas. Não obstante o nítido esforço de regular aspectos mecânicos durante toda a preparação da obra, os resultados consolidados neste aspecto ainda careciam de maior consistência, o que acabou por prejudicar a projeção dos aspectos interpretativos e expressivos. Apesar do trabalho consistente e do empenho realizado durante todo o semestre no aprendizado e preparação da peça, o produto obtido nos sugere que a obra escolhida ainda encontrava-se um pouco além das habilidades instrumentais do participante e, em alguns quesitos, além da sua capacidade de compreensão, algo relativamente previsível tendo em vista a seriação acadêmica do participante (segundo semestre).

Outro fator que parece ter acentuado este decréscimo de qualidade foi o efeito adverso da ansiedade em sua execução. A ansiedade musical é caracterizada pela resposta fisiológica a um perigo percebido, que consiste em aumentar o fluxo de adrenalina na corrente sanguínea, com consequências físicas que podem afetar diretamente a performance musical (WILSON e ROLAND, 2002). Além de avaliar que a performance solo é uma situação mais temida que a execução em conjunto, Wilson e

Roland (*op. cit*) apontam que audições - provas, bancas, concursos - são reportadas de maneira quase universal como a situação mais estressante, por conta tanto do contexto de avaliação quanto da relação socialmente desigual entre o executante e seus avaliadores. Além disso, a complexidade da tarefa constitui um fator determinante na composição da ansiedade musical. Como o participante trabalhava com o limite de suas habilidades instrumentais, parece ter havido uma convergência de fatores de estresse, desencadeando a reação de ansiedade. A partir da metade de sua execução, o participante parece ter conseguido recuperar-se e demonstrou mais controle, no entanto o escasso tempo para a avaliação não foi suficiente para demonstrar o progresso consolidado, e sua avaliação ficou prejudicada por esse fator.

3.3.6. Quadro sintético da trajetória de estudo

Tabela 6. Quadro sintético da trajetória de estudo do Participante 1:

Semana 1-3	Semana 3-5	Semana 8-12	Semana 12-15	Semana 15-Prova
<p>- Leitura inicial dos três movimentos da obra (ênfase no primeiro). Estudo inicial com mãos separadas</p> <p>- Compreensão harmônica da peça (análise dos acordes e tentativa de identificação de graus harmônicos, principalmente no primeiro e segundo movimento)</p> <p>- Monitoração de aspectos básicos: realização de pausas, dinâmicas, acentos e outras indicações assinaladas na partitura</p> <p>- Monitoração proprioceptiva: sincronia entre as mãos</p>	<p>- Estudo da acuidade rítmica através da prática com o metrônomo</p> <p>- Mudança de concepção: dinâmicas no primeiro movimento estavam “forte demais”; conceber caráter “menos agitado”</p> <p>- Busca pelo aprimoramento do fraseado (“eu não estava levando bem as frases”, “evitar notas batidas no meio da frase”)</p> <p>- Monitoramento dos planos sonoros: destacar a melodia no primeiro movimento</p> <p>- Monitoramento de aspectos básicos: pedalização e articulações</p> <p>- Monitoramento proprioceptivo: posição da mão</p>	<p>- Estudo concentrado no 3º mov.</p> <p>- Mudança do caráter expressivo do terceiro movimento (“menos agitado [...] mais suave”)</p> <p>- Busca de fluência no segundo movimento</p> <p>- Monitoração de aspectos básicos: realização de dinâmicas, acentos, correção de notas erradas, mudanças de dedilhados no 2º e 3º mov.</p> <p>- Monitoramento proprioceptivo: “relaxamento”</p> <p>- Investigação de dimensões expressivas: “melancólico”, “grandioso”</p> <p>- Investigação da utilização do pedal <i>una corda</i> em algumas passagens.</p> <p>- Monitoramento dos planos sonoros: busca global por distinções entre melodias e acompanhamentos</p>	<p>- Estudo concentrado no terceiro e segundo movimento</p> <p>- Aprimoramento de questões técnicas no terceiro movimento, vinculadas à monitoração proprioceptiva do “relaxamento do braço”</p> <p>- Monitoração de aspectos básicos: realização de dinâmicas e articulações</p> <p>- Valorização das hemíolas no final do terceiro movimentos</p> <p>- Memorização de determinadas seções do terceiro movimento</p> <p>- Monitoramento dos planos sonoros: ênfase global em “mostrar a melodia”</p> <p>- Monitoramento da pedalização (“buscar uma pedalização mais limpa”)</p>	<p>- Monitoramento dos planos sonoros: ênfase global em “mostrar a melodia”</p> <p>- Ampliação da investigação do pedal esquerdo como recurso de ampliação expressiva nos três movimentos</p> <p>- Investigação de dimensões expressivas: “dança e canto” no 2º mov.</p> <p>- Objetivo global: “limpar” a execução:</p> <p>i) diferenciação de melodias e acompanhamentos</p> <p>ii) diferenciar “coisas que estão na mesma mão”</p> <p>iii) aprimorar a pedalização</p> <p>- Monitoramento abrangente dos produtos obtidos: cuidar do “próprio som, do jeito que tu toca e como tu faz os movimentos”</p> <p>- Monitoração de aspectos básicos: realização de articulações e dinâmicas</p>

4. ESTUDO DE CASO II

4.1. Perfil

Natural de uma metrópole nordestina, o Participante 2 tinha, no momento da coleta de dados, 20 anos e cursava o sexto semestre do Bacharelado em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua iniciação musical formal se deu por volta dos onze anos de idade, em um conservatório de música de sua cidade natal. Este primeiro contato com aulas de piano foi descrito como “uma brincadeira ... não foi nada sério” (P2E1), e o participante manifestou restrições sobre algum dos métodos utilizados (“Meu Piano é Divertido”) e sobre o não cumprimento dos programas estabelecidos: “eles botavam [um programa], mas a gente tocava o que a gente queria, não tinha nada muito “sério [...] lá era muito livre, eu não sabia nada de nada” (P2E1). Além das aulas de instrumento, participava das aulas de teoria e percepção oferecidas pelo conservatório, sobre as quais manifestou comentários críticos.

Aos 15 anos, motivado pelo interesse crescente pela música, vislumbra a possibilidade de se profissionalizar:

Eu comecei a gostar muito e não me via fazendo outra coisa [...] meus pais sempre queriam que eu fosse para uma engenharia, física, estas coisas assim [...] eu não me imaginava no futuro fazendo isso, eu me imaginava tocando, estudando... era isso que eu queria (P2E1).

Em decorrência deste maior interesse, resolveu abandonar o conservatório e procurou um professor particular de piano para aprimorar sua formação. De acordo com sua percepção, esse era um caminho seguindo por outros estudantes com o mesmo propósito: “Todo mundo que quer fazer música sai do conservatório para estudar, ou faz o conservatório paralelo [a outras atividades]” (P2E1). Posteriormente, também começou a estudar teoria com um professor particular, com o intuito de se preparar para as provas específicas exigidas para o ingresso em cursos superiores de música. As aulas particulares, com uma “pianista bem conhecida” (P2E1) de sua cidade natal lhe trouxeram mais intimidade com o repertório tradicional do instrumento, “[estudei] sonatas, sonatinas, Bach” (P2E1), e a preparação necessária para ingressar em um curso

superior. Aos 17 anos, deslocou-se para Porto Alegre para cursar o Bacharelado em Piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O contato com os professores e colegas no ensino superior, bem como a convivência com outro centro cultural, lhe causaram um grande impacto: “era outro nível [em sua cidade natal], muito mais baixo, cheguei aqui voando [...] Foi um choque, eu tive que ralar muito, tive não, eu estou ralando muito” (P2E1). As exigências maiores na disciplina de instrumento lhe incentivaram a aprimorar sua forma de estudo, a cobrar de si mesmo um rendimento mais elevado e a utilizar estratégias de estudo mais refinadas:

Eu chegava, estudava o que dava e ia pra aula particular, assim, “não deu tempo de estudar”, e eu estudava tocando mesmo, chegava, sentava e ficava tocando até sair. [...] Agora, eu estou virando muito metódica [...] estudo por pedaços, não pego a peça inteira (P2E1).

Seu conceito de leitura musical também tornou-se mais abrangente, embora ainda centrado na realização dos aspectos básicos:

[Em sua cidade natal] ler era pegar, ler notas, mal lidas, ainda com erros. Aqui, a leitura é deixar a peça um pouco mais clara, deixar ela na cabeça, um pouco fluente, nota, ritmo, tudo certo, só faltando entrar as ideias, e deixar mais fluente, e deixar a peça virar ela (P2E1).

Além das disciplinas cursadas, também estava atuando, pelo segundo semestre consecutivo, como professora em um dos cursos de extensão em instrumentos musicais oferecidos pela universidade. Para o participante, a oportunidade lhe ajudou a refletir sobre seu desempenho e comprometimento: “Me ajudou a ver que eu tenho que estudar, não adianta fingir! Eu realmente comecei a estudar um pouco mais depois que eu comecei a dar aula, eu vi que, tipo, realmente faz uma diferença muito grande” (P2E1). Outra atividade mencionada na entrevista que o participante julgou bastante relevante para sua formação foi a disciplina de Música de Câmara. Comentou que, até o início da disciplina, no semestre anterior à coleta de dados, “nunca tinha tocado com ninguém” (P2E1) e compartilhou suas dificuldades nesta modalidade:

Foi um baque... no começo, foi mais para eu me acostumar [...] fiz um movimento de sonata de Schubert, com violino. Foi bem legal, no começo a gente começava e eu estava dois compassos na frente, dois compassos atrás, a gente não se via. Foi um choque, se juntar e estudar devagar. E foi bom, eu cresci bastante” (P2E1).

De maneira geral, o papel positivo da formação oferecida pela universidade foi um tema recorrente de sua fala - “estou com muita bagagem, não só piano, mas de outras coisas, que antes eu não tinha noção” (P2E1) - bem como menções positivas ao trabalho desenvolvido nas disciplinas de instrumento.

4.2. O repertório semestral

No semestre da coleta, seu sexto no curso de Bacharelado em Piano, o participante estava estudando o seguinte repertório:

J.S. Bach – Toccata em Mi Menor BWV 914

Camargo Guarnieri – Sonatina Nº 1

R. Schumann – Cenas Infantis Op. 15

Destas obras, a peça de Bach foi a selecionada em comum acordo pelo pesquisador e pelo participante como peça de trabalho para este estudo. O participante relatou ter estudado anteriormente outras obras do compositor, como invenções a duas e três vozes, prelúdios e fugas, e uma suíte francesa.

Sobre o gerenciamento do repertório como um todo, considerou que a parte mais desafiadora consistiu na leitura inicial das peças: “é complicado, no começo, pegar todas as peças, sem nada lido, e começar a ler tudo. Para mim, eu acho a parte mais complicada” (P2E1). Com o intuito de superar esta dificuldade inicial, buscou estabelecer um prazo de um mês para realizar a leitura do repertório. O participante relatou ter feito um planejamento específico para a leitura de cada peça, centrado na distribuição da leitura de cada seção ao longo do tempo de estudo disponível durante a semana.

4.3. A trajetória de aprendizado da Toccata em Mi Menor

4.3.1 Leitura e concepções iniciais (semanas 1-5)

Falando sobre suas percepções iniciais sobre a Toccata em Mi Menor, ressaltou a organização seccional da obra, distinta em relação às outras obras que havia estudado do compositor, e a própria extensão da obra:

É uma obra diferente. Eu nunca peguei este formato, geralmente é um prelúdio e fuga, aqui tem uns pedacinhos e a fuga enorme. Nunca peguei uma peça tão grande de Bach junta, de uma vez só. Mas eu estou gostando, não está sendo uma coisa impossível, porque acho que o meu primeiro processo foi bem, está bem. Até agora (P2E1).

Demonstrou apreensão com a dificuldade de trecho final, uma fuga que julgou bastante extensa: “A fuga é bem grande, tem 6 ou 5 folhas, acho. Ela tem vários pedaços diferentes [...] foi a que me deu mais trabalho para ler e para deixar um pouco fluente” (P2E1).

Sua relação com a música do compositor foi outro ponto abordado: “Eu acho legal [a música de Bach] ... [mas] não é um compositor que eu adoro” (P2E1). Para o participante, as obras de outros compositores lhe eram mais imediatamente atrativas, em especial as obras de Beethoven, Chopin e Villa-Lobos, mas externou que “essa peça eu estou gostando muito” (P2E1). Apesar das obras tocadas anteriormente - uma delas “muito mal tocada” segundo as palavras do próprio participante -, a escrita do compositor ainda era um aspecto com o qual não demonstrava grande familiaridade e domínio: “Bach é diferente, tudo é diferente em Bach”. Viu no estudo dessa obra uma oportunidade para repensar sua relação afetiva com a música do compositor: “nesse [semestre], eu pensei, eu vou aprender a gostar dele, todo mundo respeita [sua obra] ...” (P2E1).

No seu processo de leitura da peça, destacou o hábito de trabalhar inicialmente com as mãos separadas, uma estratégia que considerou estar relativamente automatizada: “eu estudo muito mãos separadas, tudo. Virou até uma mania. Eu faço

muito isso, acho que é uma coisa que me ajuda a ter mais segurança, estudar de mãos separadas” (P2E1). Apesar de relacionar essa estratégia com uma maior segurança, o emprego do termo mania, com conotação pejorativa, sugere possíveis dúvidas do participante sobre a real adequação da estratégia nos diversos contextos que a empregava.

Concomitante com o processo de leitura da Toccata de Bach no instrumento, o participante buscou reconhecer os principais pilares harmônicos da obra: “eu fiz este negócio de harmonia [...] por exemplo, eu pegava o primeiro compasso. “Isso aqui é Mi Menor”, isso aqui é Si, e ia escrevendo junto, e me ajudou muito” (P2E1). Posteriormente, refletiu sobre a importância deste trabalho, que não havia sido realizado nas peças aprendidas anteriormente: “me ajudou muito, eu acho que se eu tivesse feito isso antes teria me ajudado em outras peças.” Este reconhecimento harmônico consistiu de uma cifragem cordal - sem indicação de inversões - realizado em quase toda a obra, exceto na fuga, e anotada na partitura de estudo (Figura 18).

Figura 18. Cifragem cordal no relato de estudo (P2R1, comp. 7-9)

The image shows a musical score for a study piece, likely a piece by Bach. The score is written on a grand staff (treble and bass clefs). Below the notes, there are handwritten chord symbols in blue ink. The chords are: B, Am, G, Am, Ebm, B, Em, D, C, Bm, Am, B7. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 3/4. The piece is marked with a '7' at the beginning and a '45' at the end of the chord sequence.

Passado o prazo de um mês que havia estabelecido, mostrou-se satisfeita com o progresso obtido: “Eu estudei muito no começo, para ter um pouco mais de tranquilidade durante o semestre” (P2E1). Demonstrou uma preocupação com a duração do semestre letivo, em sua percepção insuficiente para atingir um nível de preparação que julgava adequado: “É muito pouco tempo. Não são 6 meses ... é um pouco menos do que isso” (P2E1). Indagada sobre o manejo dos repertórios anteriores, considerou que o tempo dos últimos semestres não havia sido suficiente para obter um rendimento uniforme, e que somente algumas peças haviam atingido um bom estágio de maturação.

Em seu processo de leitura, o participante demonstrou recorrer extensivamente à escuta de gravações para auxiliar seu processo, especialmente no primeiro contato com a obra:

Eu ouço muito gravação antes de começar o processo de leitura, para me acostumar com a peça, ter ela na cabeça, se eu começo a estudar uma coisa e eu não sei como é, não vai pra canto nenhum, então eu peguei umas gravações, coloquei no CD, coloquei no carro, e ficava ouvindo um bocado de tempo ... até ela estar bem na cabeça” (P2E1).

A modelagem aural, a partir de gravações referenciais, foi um recurso costumeiro, relacionado com um incremento em sua confiança: “a primeira parte eu li e ficava nela, ouvia a gravação, [pensava] “gostei deste jeito” e fazia, e foi até bom, para mim é uma das peças que eu estou mais segura” (P2E1).

Em seu discurso, transpareceu por vezes uma falta de confiança sobre sua autonomia de leitura e compreensão musical: “se eu começo a estudar uma coisa e eu não sei como é [auditivamente], não vai para canto nenhum” (P2E1). Essa percepção se chocou com a valorização do seu esforço de análise prévia da obra - centrada na identificação do conteúdo harmônico em um nível superficial -, que havia sido ressaltada pelo participante como uma estratégia nova em seu processo de aprendizado. A contradição entre alguns de seus discursos, sempre pontuados por uma certa ambivalência em relação aos resultados obtidos, denotava um estágio intermediário na construção de sua autonomia, na qual processos e estratégias de estudo em desenvolvimento provavelmente ainda não se encontravam suficientemente sistematizadas para gerar um maior sentimento de auto-eficácia¹⁸. Ressalto a importância do papel do professor de instrumento em reconhecer tais processos em gestação para que possam ser realizados reforços positivos no sentido de fomentar a sistematização desses procedimentos. O participante contou que “apanhou muito” (P2E1), figurativamente, até que seu estudo e rendimento se enquadrasse nos padrões

¹⁸ Conforme apresentamos na revisão de literatura, a crença na auto-eficácia, ou seja, a confiança na capacidade em realizar uma determinada ação foi apontada por McPherson e McCormick (2006) como um dos mais confiáveis previsores no sucesso do aprendizado instrumental.

de exigência, um indício de que era incentivado a refinar suas estratégias e condutas de aprendizado.

Aspectos motivacionais estavam entrelaçados em seu discurso sobre seu processo de leitura. Uma estratégia automotivacional utilizada consistiu em começar a leitura do final de seções, com a intenção de obter um “incentivo” para realizar a leitura a partir da realização dos pontos cadenciais: “Da peça, o Bach eu comecei do começo. Na fuga, eu comecei pelo fim. Já tenho o último acorde, agora só falta chegar ao começo, vou fazendo, como um *incentivo* para eu conseguir terminar a peça” [grifo do autor] (P2E1).

Passado o estágio de leitura inicial, o participante sentiu a necessidade de buscar posicionamentos subjetivos sobre a obra: “nesta fase [após o estágio de leitura inicial] estou tentando criar uma ideia” (P2E1). Questionado sobre a natureza de suas ideias, centrou-se no aspecto da regulação técnica-mecânica e da obtenção da fluência musical: “Ideias específicas [sobre a interpretação da obra] eu acho que ainda não tenho na cabeça, mais no geral, ter ela mais fluente, mais do começo ao fim, mais certinha” (P2E1). Relacionou esta busca com um desvio dos processos de modelagem em direção à autorregulação dos produtos obtidos: “Esta parte da criação de uma ideia é outro problema enorme. Agora que eu não estou ouvindo muita gravação, eu estou tentando me ouvir. Às vezes eu gravo em casa, às vezes. Boto só o áudio para gravar e ouço um pedaço, para ver o que eu tenho que melhorar”. Essa estratégia de regulação lhe permitia controlar melhor os resultados obtidos: “percebo coisas que quando eu estou tocando não ouço” (P2E1). Quando o resultado obtido estava satisfatório, sua instância regulatória seguinte consistia no retorno do professor de instrumento que, por vezes, contradizia sua própria percepção: “Se eu estou bem com a gravação aí eu toco na aula, e o professor de instrumento fala outra coisa totalmente diferente. Aí eu chego em casa e [penso] “ai meu deus, e agora?” (P2E1).

Nesse estágio, no qual buscava formular seus primeiros marcos interpretativos, o participante demonstrou-se bastante dependente de orientações externas. Uma meta global apontada consistiu em incorporar escolhas de articulações apontadas pelo professor de instrumento, um aspecto que ainda lhe exigia monitoramento constante:

Minhas dificuldades agora na peça são as articulações. O professor de instrumento botou um monte de articulações, separa isso, separa aquilo, liga isso. Às vezes eu estou tocando e me esqueço, daí eu pego, começo a parar e faço um estudo, mais para deixar na cabeça, para ser uma coisa a menos para eu me preocupar, as articulações. Eu não queria me preocupar tanto com elas. Meu foco agora é deixar elas bem seguras, até ficar, tipo, tocando, e isto já sair natural. (P2E1).

Tornar estas articulações uma “coisa a menos para se preocupar”, algo que “estivesse na cabeça” consistia neste momento em um obstáculo a ser superado, e de fato até o término do semestre persistiram guias de execução relacionados a este aspecto básico. Neste ponto, destacamos as interações visíveis entre os processos de memorização e aprendizado, duas facetas quase que inseparáveis do aprendizado de uma peça do repertório de concerto. O trabalho interpretativo consiste, em grande medida, em memorizar escolhas deliberadas, altamente praticadas e repetidas, para que possam ser flexivelmente utilizadas como guias que regulem a ação e intencionalidade do executante.

A dificuldade da fuga foi outro aspecto ressaltado. Nesta seção, sentiu a necessidade de orientações que lhe auxiliassem na resolução de problemas técnicos e interpretativos. Além de uma instância superiora de controle, o professor desempenhou uma influência significativa na concepção desta seção. Em seu discurso, ressaltou a dicotomia professor-aluno, limitando seu papel - neste contexto - à execução das soluções sugeridas:

A fuga é bem grande, tem 6 ou 5 folhas, acho. Ela tem vários pedaços diferentes [...]foi a que me deu mais trabalho para ler e para deixar um pouco fluente[...] [o professor de instrumento] me ajudou bastante, falou “faz desse jeito”, “muda dedilhado”, daí eu estou tentando deixar assim, e acelerar um pouco mais, que ela tá bem devagar.

Outras escolhas interpretativas foram realizadas de forma mais autônoma, tais como a exploração de dimensões expressivas implícitas no esquema harmônico da obra. Sobre esse aspecto, ressaltou a importância do esforço analítico realizado durante o processo de leitura: “como eu fui ... está tudo anotado as harmonias, eu tentei, “agora

tem uma surpresa”, então eu já tinha na cabeça que aquele pedaço tinha alguma coisa a mais, quando eu já estava estudando eu já sabia, já tá indo ao natural isso” (P2E1).

A obra foi executada integralmente nesse registro e o participante demonstrou uma trajetória decrescente de refinamento entre as seções da obra, evidenciando estágios distintos de maturação nas seções que compunham a peça. O primeiro segmento (c1-13) destacou-se dos demais pela fluência e expressividade. O participante ressaltou mudanças de texturas com a utilização de *rubato* e demarcou pontos cadências de maneira convincente, tanto no *timing* rítmico quanto, em menor intensidade, através do delineamento de dinâmicas. Essa utilização expressiva do tempo para moldar o direcionamento tonal indicou, na percepção do autor, uma compreensão tácita da estrutura harmônica da seção inicial. A seção *Un Poco Allegro* foi executada em andamento lento, com relativa fluência mas com menos segurança e pouca variedade de articulações. O *Adagio* foi executado em andamento lento, com articulação predominantemente *legato*, sem muita variedade de dinâmicas e praticamente sem nenhum tipo de desvio expressivo¹⁹, fatores que ofuscaram o direcional tonal do discurso desta seção, tornando-o por demais estático. O fugato final, por sua vez, foi prejudicado ainda pela falta maior fluência mecânica e pelo andamento lento, ainda centrado na colcheia como unidade de pulsação.

4.3.2 Ampliando os marcos interpretativos (semanas 5-8)

O período seguinte de estudo foi marcado pela ampliação das investigações interpretativas, que resultaram num refinamento global da obra. Novamente, o participante mencionou a escuta de gravações e da utilização de processos de modelagem aural, porém em um contexto diferente. Se, no início do aprendizado, essa escuta tinha um objetivo difuso de formar uma ideia auditiva da peça, neste estágio sua escuta era analítica, direcionada para aspectos interpretativos específicos. Em decorrência dessas escutas, desencadeou uma nova linha de investigação interpretativa,

¹⁹ John Rink (2002) ressalta o papel dos desvios, especialmente temporais, mas também dinâmicos ou de afinação na construção de uma performance musical expressiva. O papel da microestrutura rítmica ou seja, da variabilidade na execução dos elementos rítmicos, foi uma temática trabalhada Bruno Repp, em uma série de estudos a partir do início da década de 1990 (vide Repp, 1992).

buscando um andamento mais condizente com a média dos referenciais escutados: “[nas gravações] foi mais o andamento, que me deixou mais chocada. Todo mundo faz muito rápido, daí eu tentava chegar um pouco perto do andamento” (P2E2).

A escuta de novos referenciais motivou a busca de um resultado qualitativamente diferente do atingido até o momento, e que lhe exigiria um esforço maior do que o usual: “Antes eu não tinha pensando em um andamento tão rápido, eu estava tocando do jeito que eu estava confortável e não errando tanto, daí eu vi que eu tinha que sair um pouco da minha zona de conforto” (P2E2). Não obstante a influência positiva da modelagem como um recurso de ampliação da investigação interpretativa (FREITAS, 2013), constatamos, em uma leitura em negativo, a ausência de considerações mais aprofundadas sobre o impacto do andamento em sua execução. Ao tentar incorporar um aspecto isolado, a velocidade, o participante enfrentou dificuldades em conciliar o novo andamento com a concepção já formada da peça:

Eu comecei um pouco mais rápido, acabei me *rendendo à gravação* ... eu estava tentando mudar o andamento para ficar um pouco mais rápido a fuga ... tudo em geral. Na verdade [...] acelerar um pouco, então acabou me confundindo, porque eu não estou com o tempo muito seguro. Estou tentando acelerar tudo. [grifo do autor] (P2E2)

A utilização de uma figura de passividade (“acabei me *rendendo à gravação*”), revelou uma certa dúvida sobre essa incorporação, manifestada na admissão de que o novo andamento havia lhe causado confusão. Acabou por admitir certa frustração com o resultado de suas tentativas de acelerar o andamento: “eu começava muito rápido, voltava, errava, parava...” (P2E2). Para atingir seu resultado, mencionou o estudo progressivo com o metrônomo, realizado com sucesso em certa medida, e que lhe ajudou a constatar a sua falta de domínio sobre alguns aspectos de sua execução: “tem partes que ainda preciso [ir] com mais calma, um pouquinho abaixo do metrônomo e ir acelerando. No começo ainda dá um pouco, mas... depois... aí a coisa fica feia” (P2E2).

Acelerar o andamento era uma meta global que, na percepção do participante, ajudaria a “deixar a peça pronta”, evidenciando a importância que o participante conferia ao domínio da fluência técnico-mecânica como um dos objetivos centrais em

seu aprendizado: “quero deixar ela com andamento mais rápido, mais fluente, do começo ao fim, sem ficar titubeando, errando... essas coisas. Quero deixar ela meia pronta, já” (P2E2).

Outro foco de novas investigações interpretativas foi a seção *Adagio*, resultando no estabelecimento de diversos marcos e diretrizes. O eixo central de investigação consistiu na busca de dimensões expressivas relacionadas à ideia de improvisação, uma linha investigava que, nas próximas seções, seria ampliada para outras seções da obra:

O adágio eu acho que [tenho que] improvisar mais, ele é mais improvisado e tal, eu não tenho essa veia. [...] ele foi improvisado e depois colocado no papel, não é aquela coisa muito certinha, dá a impressão que ele é mais improvisado, tem que ser mais solto (P2E2).

Apesar de demonstrar dúvidas sobre sua capacidade de realizar este caráter expressivo - “eu não tenho essa veia [improvisatória]” - explicou que tornar a música mais “solta” resultaria na ênfase dos contrastes rítmicos e dinâmicos, evitando que a música se tornasse estática: “[Soltar] em relação ao ritmo, dinâmicas, ver as harmonias, ver o que que muda... para dar um pouco de [Verbaliza de maneira expressiva: “ahh”], tipo assim, na música, pois ela já é adagio, então fica muito devagar e sem graça” (P2E2).

Nos guias de execução registrados na sessão, o participante indicou, no início do *Adagio*, um guia interpretativo com o rótulo “órgão”, dando a entender que esta referência tímbrica era outra possibilidade explorada, no entanto esta linha de investigação interpretativa não chegou a ser sistematizada ou consolidada nos relatos posteriores. Indiciou ainda guias que se referiram à valorização expressiva de diferentes pontos harmônicos e à exploração de dinâmicas para delinear o direcionamento tonal:

Figura 19. Guias de execução (P2GE2, comp. 59-70)

The image shows a handwritten musical score for piano, spanning measures 50 to 70. The score is written on four systems of staves, each with a treble and bass clef. The key signature is one sharp (F#). The music is characterized by complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and frequent rests. Handwritten annotations in black ink are present throughout the score. At the top right, the text "MUDANÇA I CARÁTER/ANIMANDO" is written with an arrow pointing to a specific measure. In the middle of the second system, "BIE (ACCELERANDO)" is written above the staff. At the bottom right, a circled number "5" is written. The score is a study for a fugue, focusing on the entry of individual voices.

Sobre a fuga, ressaltou que estava direcionar sua atenção para a entrada sucessiva das vozes, um aspecto que lhe exigia uma monitoração bastante ativa:

Eu estou tentando dar um pouco de atenção para as vozes, do fugato. Eu marquei na partitura onde está cada voz para dar uma estudada, uma atenção maior, porque às vezes eu passava direto, como se fosse uma coisa normal, sem dar muita atenção (P2E2).

Considerou que este trabalho demarcava outra etapa do seu estudo, distinta da leitura inicial, na qual não havia considerado estes aspectos. Esse novo estudo lhe exigiu uma nova estratégia de estudo: “é um outro tipo de estudo agora, que é estudar só as vozes e depois juntar. Eu faço de mãos separadas, daí depois eu vou juntando, soprano com baixo, soprano e tenor, e depois eu junto tudo” (P2E2). Sentiu também a

necessidade ainda de aumentar o andamento da seção, saindo da sua zona de conforto: “acho que a fuga, eu tenho que acelerar ela [...] devagar ela fica bem, fica bem segura, eu tenho que sair um pouco dessa área devagar e começar a acelerar” (P2E2).

A sua execução nesta sessão apresentou bastante avanços em relação ao produto anterior. A seção inicial, que na sessão anterior havia se destacado das demais pela expressividade e maturação, apresentou um andamento bastante acelerado - superior à gravação de Glenn Gould, que havia sido um dos modelos elegidos pelo participante. Apesar do andamento mais rápido, os marcos interpretativos mantiveram-se praticamente os mesmos do registro anterior, com a utilização de desvios expressivos praticamente nos mesmos pontos, adaptados ao novo andamento. Esta adaptação resultou em uma certa instabilidade no segmento: o andamento mais acelerado exigiu uma maior variação no *timing* dos eventos, resultando em oscilações rítmicas razoavelmente perceptíveis que contradiziam a pulsação escolhida. Na seção *Un Poco Allegro*, foram consolidadas diversas escolhas de articulações e os aspectos imitativos ficaram mais evidenciados através da valorização da entrada de certas vozes. O trabalho de estabelecimento de marcos interpretativos resultou num refinamento significativo do *Adagio*, que ganhou muita fluidez neste registro. A dimensão expressiva da improvisação foi ressaltada através da utilização de *rubatos* pontuais e de uma melhor separação das frases musicais. Houve uma tentativa global de direcionamento harmônico das frases através do manejo da dinâmica e do andamento nesta seção. A Fuga teve seu andamento incrementado, e desta vez foi executada tendo a semínima como unidade de pulsação em vez da colcheia, no entanto o participante teve problemas em manter o andamento proposto, e optou por interromper sua execução por volta de compasso 120.

Indagado sobre os objetivos de estudo a partir desta etapa, mencionou que consistiam principalmente em “deixar ela com andamento mais rápido, mais fluente, do começo ao fim, sem ficar titubeando, errando... essas coisas. Quero deixar ela meia pronta já” (P2E2). Manifestou preocupação com o período de aprendizado, que julgava exíguo para lidar com todas as dificuldades que a obra lhe impunha, mas evitou detalhar os aspectos que julgava insatisfatórios: “Falta muita coisa.... ficar falando me dá um desespero” (P2E2).

4.3.3. Revendo as concepções (semanas 8-12)

No período de estudo subsequente, descontente com o resultado das gravações que mantinha para monitorar seu aprendizado, o participante acabou repensando sua concepção a respeito do andamento. Constatou que um andamento mais vagaroso lhe permitia trabalhar sua expressividade e “ouvir mais o som”, um aspecto que havia se tornado um novo foco de monitoração durante seu estudo:

Meu estudo, de umas semanas, para cá, foi um pouco diferente. Eu voltei um pouco a peça, eu estava começando a acelerar muito, e não deu muito certo, deu para ver na gravação, daí eu voltei no metrônomo para mais devagar [...] tentando ouvir mais o som da peça, deixar um pouco mais bonitinha. No geral foi isso, eu tentei prestar mais atenção no som (P2E3).

Para o participante, “deixar a peça mais bonita” era um objetivo que motivava seu estudo: “quando tá um pouco mais bonito [...] fica mais interessante de estudar e tocar, eu fico um pouco mais animado” (P2E3), “tá, ficou legal, ficou mais bonita” (P2E3). Em sua concepção, este objetivo estava relacionado a “pensar menos nas notas” (P2E3) - algo que já se sentia mais confiante para fazer neste ponto do aprendizado - e com a investigação das dimensões expressivas. Nesta busca, tentou conceber narrativa para os diferentes segmentos da *Toccata*, um indício de que buscava uma representação mental da totalidade da obra: “eu tento imaginar alguma história, em alguns pedaços, e quanto eu estou tocando eu tento criar esta história [...] Eu tento criar ... este pedaço é uma coisa mais improvisada [...] sempre tem uma historinha assim para contar” (P2E3).

A motivação para rever sua concepção do andamento teve origem nas orientações do professor de instrumento. A alusão à improvisação, que havia sido uma ideia previamente explorada na seção *Adagio*, tornou-se também uma diretriz para a seção inicial da obra:

Eu estava fazendo mais rápido, daí eu tive aula. O professor falou “Ah, faz um pouco mais devagar”, deu umas ideias, fazer com mais improvisação e não agilidade, daí eu estou tentando juntar as duas coisas, nem tão devagar e nem tão rápido. Tanto no início quanto para o adágio. O adágio eu estava fazendo muito devagar, muito adágio. Daí ela disse “tenta improvisar um pouco”, “tenta imaginar uma improvisação”, “tu estás improvisando um negócio, testando o piano”. Eu estou tentando juntar as duas coisas (P2E3).

A aplicação do conceito de improvisação, neste contexto, relacionava-se com “ouvir o que eu estava tocando e, enquanto eu estava tocando, eu pensava, estou improvisando” (P2E3). Pensar na expressão a partir da improvisação também significava lidar com preocupações de maior alcance e monitorar o direcionamento dos eventos: “eu estava tocando pensando em cada nota, cantando cada nota, e pensando em improvisar eu penso mais no geral, não só naquele pedaço, eu penso no resto da música, estou tocando e pensando: isso aqui vou fazer um crescendo pro fim da folha, bem mais no geral” (P2E3).

Na seção *Um Poco Allegro*, a partitura de estudo apresentou marcos detalhados sobre articulações, um aspecto que o participante havia iniciado a investigar no período anterior de estudo:

Figura 20. Diretrizes de estudo (P2R3, comp. 14-17)

The image shows a musical score for a piano piece titled "Un poco Allegro" starting at measure 14. The score is written on a grand staff with treble and bass clefs. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The music features a complex melodic line with many slurs and accents. Handwritten annotations in black ink include the word "separa!" with arrows pointing to specific notes, and various chord symbols: Am, Em, B, Em, G, F#, and Bm. Some notes are circled in black, and there are small numbers (1, 2, 3, 4, 5, 12, 13) written near the staff. The overall appearance is that of a student's study score with detailed markings.

Na mesma seção, a entrada das vozes era outro aspecto que persistia sendo monitorado em seu estudo: “eu marquei os temas em cada voz, para tentar dar um pouco de atenção neles, não sei se saiu, mas neste começo que estão as duas, eu fazia um crescendo e decrescendo, aqui também, eu marquei nessa [partitura, Figura 20]” (P2E3). Neste estágio, já não sentia mais a necessidade de estudar por vozes separadas, e buscava consolidar o pensamento polifônico: “eu estava estudando mãos separadas,

vozes separadas, na verdade, isolar mesmo. Mas agora eu estou estudando tudo junto, às vezes eu pego uns pedaços que não dá para ouvir direito e tento fazer, mas já de mãos juntas” (P2E3). Manifestou dificuldade em regular o ritmo da seção, empregando o metrônomo para determinar um andamento alvo específico, uma estratégia que foi também utilizada no início da obra: “estou fazendo com o metrônomo, só para aumentar um pouquinho o andamento, eu não quero ela tão rápida. Dá a louca e eu começo a aumentar [muito] ... é só para me deixar mais segura, ver qual é o andamento e deixar nele” (P2E3).

A execução mecânica foi o aspecto priorizado no estudo na Fuga. Sua preocupação principal consistia em buscar a fluência mecânica de toda a seção: “a minha dificuldade tá sendo a fuga, eu quero aumentar um pouco o andamento dela, tenho que dar uma agilizada no processo” (P2E3). Para tanto, buscou estudar com um metrônomo progressivo (“bem baixo e indo aumentando”), evitando isolar segmentos específicos: “estou tentando fazer não só o pedaço, quando eu isolo o pedaço ele sai. É mais o geral, quando ele vem, tipo... daí eu estou tentando pegar ela do começo ao fim, no metrônomo”. Seu objetivo, ao utilizar esta estratégia, era garantir a execução consistente do trecho, “pois aí, quando ela tiver toda, ela vai estar toda em um andamento só, toda certa do começo ao fim, não só um pedaço mais seguro porque eu estudei ele” (P2E3). A literatura aponta esta estratégia como sendo de eficácia dúbia. Hallam (1997b) contrapõe este tipo de prática, no qual uma peça ou seção é executada do início ao fim, com a segmentação mais seletiva do estudo empregada pelos músicos profissionais. A dificuldade do participante em gerenciar o aprendizado dessa seção apontou que o participante ainda carecia de maior reflexão crítica sobre os procedimentos adotados. No produto gravado nesta sessão de coletas, apesar de alguns refinamentos nas articulações, a fuga demonstrou ainda carecer de maior fluência, um indício de que suas estratégias não obtiveram o resultado almejado.

O *Adagio* foi objeto de reconsiderações, após a escuta da gravação de sua execução na disciplina “Laboratório de Execução Instrumental”:

Eu ouvi, e estava muito ruim... muito devagar, muito pesado, daí hoje eu já tentei fazer um pouco diferente, tentei ser um pouco mais leve, um adagio um pouco mais andado, e acho que me ouvir tá sendo ... vai ser muito melhor” (P2E3).

Em sua concepção, esta seção apresentava contrastes rítmicos singulares: “é um lento com uns pedaços muito rápidos [...] tem uns pedaços devagar, tipo, o começo, depois ele acelera, depois ele volta”. (P2E3). Para enfatizar esta característica, buscou exagerar os contrastes através de um andamento mais agitado nos segmentos rápidos: “isto aqui [fusas no c.49], não dá para ser no tempo, dá uma agilizada”. Incorporou uma dimensão lúdica na passagem, que foi relacionada à maior liberdade conferida pelo caráter improvisatório que norteava a seção como um todo: “as partes mais rápidas, fazer rápido mesmo, assim ...deu a louca no meu dedo [...] também penso no improviso. Eu estou improvisando, eu não estou seguindo uma ordem” (P2E3).

O produto apresentado na seção confirmou muito dos aspectos relatados nas entrevistas e nos relatos de estudo. O início apresentou uma mudança de concepção: foi executado em andamento mais lento do que os outros registros, e o participante parece ter tentando ressaltar o contraste entre os motivos apresentados na mão esquerda e direita. Enquanto que o motivo da mão esquerda foi caracterizado de forma *pesante*, ancorando as harmonias básicas, a direita apresentou mais fluidez, uma caracterização que persistiu durante a seção e que pode ter sido inspirada pela busca de um caráter improvisatório. A seção *Un Poco Allegro* apresentou refinamentos, especialmente nas articulações, tanto em variedade quanto em consistência. O *Adagio* apresentou um contraste semelhante ao utilizado na seção inicial, desta vez contrastando a constância das passagens em semicolcheias com a rapidez das passagens executadas em fusas. A fuga final, assim como a seção *Un Poco Allegro*, também foi refinada em suas articulações, porém ainda carecia de maior fluência em alguns pontos.

4.3.4 As semanas finais da preparação e a prova semestral (semanas 12-16)

No último encontro, realizado na mesma semana em que sua banca semestral seria realizada, refletiu sobre seu estágio atual de preparação. Externou preocupações por conta de alguns erros cometidos durante a execução da obra nesta sessão. A segurança de sua execução foi vinculada principalmente à fluência técnico-mecânica, um indício de que considerava este aspecto como um dos pontos primordiais de sua avaliação, no qual concentraria seus últimos esforços antes da prova:

Eu estou bem mais segura, mas eu estou errando umas coisas que eu não estava errando, eu acho que isso é culpa da prova, tipo umas coisas muito bobas, que eu tenho que olhar um pouco agora, hoje, e amanhã de manhã, estudar com mais calma, olhando com mais detalhes (P2E4).

A situação de prova lhe era um fator de estresse, e sua resposta aparentemente consistia em canalizar a avaliação dos seus produtos nos aspectos básicos, sobrevalorizados em detrimento de outras dimensões de sua execução. Seu ideal de performance consistia em uma execução mecanicamente segura, com poucos erros:

Sobre minha execução, eu achei muito ruim. Achei que eu errei um monte, eu não estava errando tanto assim, hoje em casa, e ontem na aula... não sei o que deu, acho que eu estava tocando e pensando na prova.. Ai meus.. a prova ... ai meus... a prova” (P2E4).

Em sua percepção, a duração do semestre letivo havia sido insuficiente para atingir o estágio de segurança e maturação que gostaria de ter alcançado, no entanto não entrou em maiores detalhes sobre aspectos específicos que precisavam ser aperfeiçoados: “Eu acho que se tivesse um pouquinho mais de tempo ela estaria muito mais segura e madura. Eu acho um semestre pouco tempo” (P2E4).

Apesar do foco nos aspectos básicos em seu discurso, os guias de execução indicados nesta sessão de coleta forneceram um panorama mais equilibrado das

diretrizes interpretativas que estavam sendo monitoradas em cada uma das seções. As indicações dos guias demonstraram marcos que foram consolidados ao longo de todo o semestre, e que consistiam em um núcleo estável de ideias interpretativas.

Um dos núcleos interpretativos básicos consistiu na tópica da improvisação, uma diretriz que permeou tanto a seção inicial quanto o *Adagio*: “A primeira parte, e o adagio, eu acho que tentei dar um ar de improvisação, acho que tem funcionado” (P2E4). A ideia de improvisação frequentemente esteve associada à busca de liberdade rítmica e contrastes, como no segundo guia indicado na Figura 21 (“fluência e acelerando”), uma decorrência interpretativa do guia expressivo “improvisação”:

Figura 21. Guias de execução (P2GE4, comp. 1-9)

The image shows a handwritten musical score for piano, consisting of three systems of staves. The first system is marked 'E-imp.' and features a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/2 time signature. The melody in the treble clef is characterized by eighth-note patterns and rests. The bass clef part provides a harmonic accompaniment with chords and eighth notes. The second system continues the piece, with a handwritten annotation '(m)' above a measure. The third system concludes the piece, with a large handwritten annotation 'fluência e acelerando' written across the top of the system, indicating a change in tempo and performance style. The score is written in ink on a light-colored background.

De maneira análoga, no *Adagio*, que foi regulado pela dimensão expressiva da improvisação (Figura 22), o participante também indicou um guia “crescendo + acelerando” (Figura 23):

Figura 22. Guia de execução expressivo na seção "Adagio" (P2GE4, comp. 42-44)

Figura 23. Guias de execução interpretativos, seção "Adagio" (P2GE4, Comp. 62-70)

Esta valorização da dimensão expressiva contrastou com as indicações nas seções *Un Poco Allegro* e na Fuga. Nestas seções, os principais aspectos regulados foram, respectivamente, interpretativos e básicos. No *Un Poco Allegro*, os guias se vincularam principalmente à monitoração da execução correta da articulação e à valorização do jogo polifônico:

Figura 24. Guias de execução (P2GE4, comp. 14-19).

The image displays two systems of musical notation for a fugue. The first system is marked "Un poco allegro. (a 4 voci.)" and "I, articulação (m)". The second system features a circled "2" in the bass staff and a circled "3" in the treble staff, indicating specific performance instructions or measures.

Na Fuga, os aspectos básicos, que consistiram na preocupação primordial durante todo o aprendizado da seção, persistiram sendo os pontos principais de monitoração. A fluência mecânica e a velocidade do trecho ainda eram metas com as quais o participante demonstrava insatisfação, bem como a execução de passagens pontuais: “A fuga eu tentei acelerar um pouco mais em relação às últimas vezes, e acho que acabei acelerando um pouco demais [risos], mas está bom assim o andamento, só preciso estudar com um pouco de calma” (PE24). Outro aspecto monitorado, de natureza mais interpretativa, consistia na valorização das entradas sucessivas das vozes.

Figura 25. Guias de execução (P2GE4, comp. 71-76)

The image shows a handwritten musical score for a fugue. The title is "Fuga. (a 3 voci.)" and the tempo is marked "Allegro." with a handwritten "tempo" correction. The score is written on two systems of grand staff notation (treble and bass clefs). The first system contains measures 71-73, and the second system contains measures 74-76. The music is in G major and 3/4 time. The notation is dense, with many sixteenth and thirty-second notes. Handwritten annotations include "Allegro." and "tempo" above the first system, and "tema" above the second system.

Figura 26. Guias de execução básicos (P2GE4, comp.110-115)

The image shows a handwritten musical score for a fugue. The title is "Fuga. (a 3 voci.)" and the tempo is marked "Allegro." with a handwritten "tempo" correction. The score is written on two systems of grand staff notation (treble and bass clefs). The first system contains measures 110-112, and the second system contains measures 113-115. The music is in G major and 3/4 time. The notation is dense, with many sixteenth and thirty-second notes. Handwritten annotations include "n exar" above the first system and "n exar!" above the second system.

A execução apresentada parece ter buscado aprofundar linhas de investigação interpretativa que já haviam iniciado nos registros anteriores, com suas características principais já relativamente estabilizadas. Na seção inicial, segundo nossa percepção, o participante buscou mais fluência, com um direcionamento do *timing* rítmico mais pronunciado, provavelmente relacionado com a maior ênfase conferida à ideia de improvisação. A seção *Un poco allegro* apresentou um andamento mais movido do que os registros anteriores, bem como um cuidado maior para enfatizar certos aspectos da escrita polifônica, condizentes com o relato das diretrizes enfatizadas. Na seção *Adagio*, o participante parece ter tentando exagerar os contrastes entre segmentos ritmicamente

estabilizados (passagens em semicolcheias) com os segmentos mais agitados (em fusas), um contraste que havia associado no registro anterior com a ideia de improvisação. Para tanto, o andamento médio foi sutilmente diminuído, enquanto que o andamento das passagens em fusas foi significativamente incrementado. Nessa seção, o participante ainda parecia estar buscando um ponto de equilíbrio para realizar de forma orgânica sua concepção, e o resultado apresentado acabou sendo inconsistente e mesmo contrário às intenções externadas no último registro sobre a necessidade de tornar esta seção menos “devagar” e “pesada”. Possivelmente, havia um conflito entre sua concepção improvisatória e a necessidade de “ouvir o som”, uma diretriz que, a partir do terceiro registro, resultou na diminuição do andamento médio da seção. Na Fuga, o participante obteve êxito em aumentar a velocidade de execução que, pela primeira vez, atingiu a fluência necessária para que os movimentos harmônicos pudessem ser direcionados de forma mais facilmente audível. No entanto, algumas passagens ainda foram executadas com certa dificuldade, e a seção encontrava-se menos refinada do que o restante da peça, algo condizente com o menor número de marcos interpretativos estabelecidos na Fuga durante a trajetória de aprendizado.

Alguns dias depois, o participante realizou a prova semestral da disciplina de Piano e, além de um dos movimentos da Sonatina Nº 1 de Camargo Guarnieri, foi solicitado a executar a seção final - Fuga - da Toccata de Bach. Na ocasião, o resultado de sua execução foi qualitativamente similar ao registro realizado poucos dias antes, porém com um número maior de erros durante o decorrer da seção. Diferente do Participante 1, não pareceu ter enfrentando problemas mais significativos por conta da ansiedade musical.

4.3.5. Quadro sintético da trajetória de estudo

Tabela 7. Quadro sintético da trajetória de estudo do Participante 2

Semanas 1-5	Semanas 5-8	Semanas 8-11	Semanas 11-16
<p><u>Semanas 1-3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura integral da peça - Compreensão harmônica da peça (identificação dos acordes e de pontos harmônicos significativos) <p><u>Semanas 3-5:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidar dedilhados - Trabalhar articulações sugeridas pelo professor de instrumento - Estudo concentrado na fuga 	<ul style="list-style-type: none"> - Acelerar o andamento geral - Aumentar a fluência - Ressaltar entrada das vozes na Fuga - Valorizar o caráter improvisatório - Aumentar fluência da Fuga 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir o andamento geral (“estava rápido demais”) - Prestar mais atenção no som - Valorizar diferenças expressivas entre as diversas seções (“criar uma historinha”) - Acelerar andamento da Fuga e do Poco Allegro - Deixar o adágio mais leve e andado, e valorizar as mudanças expressivas decorrentes de valores rítmicos contrastantes - Explorar o caráter improvisatório, em vez da agilidade (velocidade) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar aspectos técnicos e consolidar decisões interpretativas - Buscar segurança na execução em preparação para a prova do semestre - Explorar caráter improvisatório

5. ESTUDO DE CASO III

5.1. Perfil

Aluno do oitavo semestre do curso do Bacharelado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Participante 3 começou a estudar música com 10 anos, inicialmente no teclado eletrônico. Suas primeiras aulas foram realizadas em uma escola de música de sua cidade natal, no interior do estado, e consistiram em noções de leitura - especialmente na clave de sol - e a realização de um repertório descrito como “músicas bem de início mesmo, peças infantis, coisas bem simples” (P3E1). Após um breve período, suas aulas foram interrompidas pelo fechamento da escola, porém seguiu estudando de maneira autodidata, utilizando suas noções básicas de leitura e cantando eventualmente com a ajuda de amigos e parentes:

Nesse tempo sem fazer aula eu continuei tocando, fui lendo algumas coisas, aprendendo aqui e ali algumas coisas. Algumas partituras que eu tinha em casa eu fui tentando tocar, coisas que eu não sabia bem, ou outras que eu já sabia. Acho que durante um ano eu fiquei assim, como autodidata. Às vezes eu recebia a visita de alguns amigos que tocavam um pouco, daí me davam umas dicas (P3E5).

A partir dos 12 anos, voltou a ter aulas em outra escola de música e começou a ter, pela primeira vez, um ensino que considerou mais “*regular e constante*” (P3E5). Contou que, inicialmente, “não sabia bem a diferença, o que era um piano, o que era um teclado” (P3E5) mas que, ao retornar seus estudos, começou a se descobrir e se interessar pelo piano e pelo seu repertório:

Eu me lembro de uma aula em que o professor me perguntou “qual instrumento que eu queria tocar” daí nessa aula que eu falei piano e ele me focou mais nisso, clave de fá e mais mão esquerda, que no teclado é diferente, daí foi aí que eu comecei a pegar um repertório, geralmente peças facilitadas, temas famosos facilitados no piano (P3E5).

O período de estudos nessa escola de música durou aproximadamente 4 anos. Além de aulas piano, teve a oportunidade de realizar cursos de teoria e harmonia. Nesses cursos pode aprender a “estrutura dos acordes, dos intervalos, realmente aprender como montar [acordes]” (P3E5), inicialmente de uma maneira “mais teórica, dissociada da

prática” (P3E5). Conteúdos mais avançados, abordados em um curso de harmonia funcional - realizado na mesma escola - lhe ajudaram a diminuir a distância entre teoria e prática e foram, aos poucos, sendo incorporados a sua prática instrumental:

Eu tive uma aula de harmonia funcional, que foi o módulo seguinte, que foi uma coisa mais prática de entender as funções dos acordes, as sonoridades, as modulações, foi aí que eu comecei a aplicar, a juntar mais o conteúdo de harmonia com as aulas de piano (P3E5).

Em relação às aulas de piano, julgou que os focos principais durante esse período de estudo foram o desenvolvimento da leitura, do ritmo e da técnica instrumental, através do estudo de escalas e livros de exercícios, tais como os de Czerny, Cramer e Hanon. Mencionou ter trabalhado peças de Bach, Mozart e Beethoven. Esse estudo, no entanto, jamais ultrapassou os aspectos mais básicos da realização técnico-mecânica segundo sua percepção:

A questão da sonoridade, da interpretação, da escolha interpretativa eu acho que ficou bem ... foi uma lacuna durante este tempo. Depois que eu fui estudar em Porto Alegre, isso foi uma novidade para mim, estudar a interpretação. Eu focava muito nas notas, na leitura, nos ritmos, mas o pensamento musical ainda era muito incipiente” (P3E5).

Refletiu ainda sobre sua relação com o instrumento e com a música, que considerou menos intensa durante esse período de estudo por conta da insuficiência de conhecimentos que lhe permitissem uma compreensão musical mais refinada e da falta de estímulos para pensar de forma mais criativa: “eu tinha uma relação um pouco fria com o instrumento, eu não era induzido à entender exatamente como funcionava a peça que eu tocava, improvisar ... brincar com a harmonia, enfim ... composição” (P3E5).

Aos 16 anos, ingressou em um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estudou, até o ingresso no curso superior, com um aluno de mestrado da instituição. Esse novo período causou significativo impacto, possibilitando com que o participante descobrisse novas possibilidades em seu fazer musical:

Foi muito importante em vários aspectos, no primeiro foi abrir um pouco a minha mente pra o que era realmente fazer música, tocar, a questão da expressividade, da

interpretação, desses refinamentos, que foi uma coisa bastante nova para mim quando eu comecei a fazer aula na extensão (P3E5).

Dentre os novos conhecimentos adquiridos, ressaltou um primeiro contato com as noções de estilo musical e das diferenças sonoras resultantes de diferentes possibilidades de interpretação do texto musical: “Eu não tinha a noção de estilo, de realmente [saber] a diferença de como tocar um Bach, de tocar um Mozart, e aí foi ali que eu comecei a ligar a atenção e ouvido para essas diferenças” (P3E5).

Dentre o repertório estudado durante o período, destacou a obra “Cenas Infantis Op.15” de Robert Schumann como altamente significativa, tanto pelo desafio quanto pelo que ela lhe trouxe de avanços pianísticos: “foi uma obra que marcou bastante minha época na extensão, na questão do fraseado, do legato, das cores, de sonoridades de diferentes instrumentos” (P3E5). As novas dimensões que descobriu nesse período lhe eram ao mesmo tempo estimulantes e desafiadoras, e por vezes sentiu que suas intenções musicais se chocavam tanto com sua bagagem relativamente limitada do instrumento quanto em suas lacunas de compreensão musical, lhe causando o que descreve como uma espécie de “bloqueio”:

Como foi muita informação em pouco tempo eu acabei até, nesse tempo, tendo um certo bloqueio, eu tentava fazer uma coisa mas eu ainda não tinha aquela bagagem no instrumento, de conhecer coisas de harmonia e análise (P3E5).

Aos 18 anos, ingressou no curso superior de música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Praticamente terminando sua trajetória na graduação, ponderou sobre os diversos conhecimentos consolidados nesse período, que lhe permitiram, segundo sua percepção, uma conexão mais intensa com a música:

Acho que as disciplinas teóricas foram muito importantes, análise ... eu vejo que mudou a forma de eu estudar, de eu encarar uma peça e estudar harmonia, contraponto, então, acho que, junto com o repertório que eu fui adquirindo, com um conhecimento maior de técnica e estilo, eu acho que essas disciplinas foram cruciais para mim realmente ter uma ligação maior com o instrumento, e com a música (P3E5).

O participante atribuiu muita importância ao conjunto de conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas durante seu curso de graduação, que mudaram a maneira com a qual estruturava seu estudo e a sua concepção de leitura musical. No estágio em que se encontrava, demonstrou já ter integrado boa parte desses conhecimentos no seu processo de preparação, e utilizá-los desde os estágios iniciais de leitura:

Hoje a minha abordagem de estudo é bem diferente. Quando eu estou estudando, principalmente peças novas, eu procuro usar um pouco o conhecimento de análise, fazer uma pequena análise fraseológica, motívica, para conseguir conectar as informações da música e aquilo que eu consegui, de analisar melhor, de memorizar melhor, de entender a estrutura, a harmonia também. Acho que me ajudou muito a minha memória, principalmente, e, no estudo e na leitura, eu sempre procuro mapear harmonicamente, não tão aprofundado mas só para eu ter noção geral, acho que facilita bastante, principalmente os processos iniciais de estudo. Geralmente eu divido as seções das peças e penso nelas de maneira separada, acho que ajuda na memorização, na preparação da peça como um todo e também nos fragmentos (P3E5).

5.2. O repertório semestral

Apesar de estar no último semestre da disciplina de instrumento, o participante optou, junto com seu professor de instrumento, por realizar seu recital de graduação somente no próximo semestre letivo. Sua escolha foi motivada pelo fato de que não conseguiria se formar no semestre atual, por conta de uma disciplina obrigatória do currículo que não havia cursado e que seria ofertada somente no próximo semestre. A partir desse contratempo, repensou o seu plano para o repertório de graduação. Inicialmente, o participante incluiria peças já estudadas em semestres anteriores, no entanto, por conta do maior tempo de preparação, resolveu estudar um programa composto somente por novas obras, que lhe ajudariam a “preencher algumas lacunas” (E3P5) em seu repertório:

J.S. Bach – Toccata em Sol Maior

M. Mussorgsky – Quadros de uma Exposição

L.V. Beethoven – Sonata em Si Bemol Maior Op.22

I. *Allegro com brio*

II. *Adagio com molto espressione*

III. *Menuetto*

IV. *Rondo: Allegretto*

Sobre a organização do seu estudo durante o semestre, contou que procurava trabalhar o repertório de maneira equilibrada, buscando resolver questões mais básicas de leitura antes de iniciar o estudo de outra obra ou movimento.

Eu começo lendo algumas [peças] e, no momento em que eu estou trabalhando um pouco mais nas questões interpretativas, daí eu vou começando a ler as outras, vou levando assim, até achar um ponto em que as peças estão mais ou menos parelhas, se é que isto seja possível (P3E1).

Comentando sobre sua abordagem em relação à leitura de uma nova obra, revelou uma compreensão refinada e orgânica de aspectos estruturais, que serviam como pontos de partida para a segmentação de sua prática:

Eu geralmente separo algumas peças e, na leitura, eu costumo separar trechos, elencar trechos que para mim representam seções diferentes, com características, texturas e harmonias diferentes, e estudo aqueles trechos. Eu vou estudando eles isoladamente e daí agrupando eles até chegar em um texto geral da peça, de tocar do início ao fim. Este processo me ajuda na memorização (P3E1).

Muitas características de seu estudo coincidiram com as estratégias adotadas por profissionais, de acordo com o levantamento de Hallam (1997b): organização do estudo a partir da segmentação estrutural da obra em direção ao agrupamento em unidades maiores, estudo seletivo e abordagens e estratégias individualizadas. Os relatos de estudos e guias de execução entregues foram condizentes com estas características: divisões seccionais, trechos harmonicamente inusitados e mudanças de texturas foram os principais focos de diretrizes relatadas. Sua percepção de que esse processo o ajudava na memorização era condizente com os estudos que relacionam a compreensão de aspectos estruturais hierárquicos ao alto desempenho na recuperação da memória musical (WILLIAMON e VALENTINE, 2002; WILLIAMON, 2004), haja visto que as

divisões seccionais pode ajudar a estruturar as memórias em segmentos de conteúdo endereçável²⁰.

Seu processo de leitura já demonstrava indícios de *expertise*, integrando diversos aspectos de seu conhecimento a partir de uma visão mais holística - guiada por fatores musicais -, especialmente quando a passagem não envolvia grandes dificuldades técnico-mecânicas:

Em algumas peças, isso [processo de construção da interpretação] se dá de maneira mais integrada, a leitura e a interpretação, e outras não. O que vai definir isso, não sei ao certo, são as dificuldades técnicas, às vezes eu preciso resolver certas coisas para poder pensar nas outras. Portanto, quando isto acontece, a leitura acaba sendo um estágio inicial, que depois que eu vou tentar pensar em alguma decisão mais interpretativa. Em alguns casos, em que a música não oferece tantos desafios, ao menos na realização das notas e nos tempos, daí eu já me sinto mais à vontade para incorporar as decisões (P3E1).

A compreensão musical e as decisões interpretativas foram também relacionadas com sua afetividade por determinadas obras e com sua expressividade enquanto músico. Para o participante, identificar-se com uma obra significava compreendê-la em diversos aspectos, que, com o passar tempo, seriam absorvidos em um grau tal que lhe permitissem projetar suas ideias e visão pessoal. Nessa dialética entre o domínio da estrutura e a vontade de expressão subjetiva residia a força de sua poietica interpretativa:

Nas peças que eu acho que não vou criar uma identificação com elas, geralmente, isto é uma questão de tempo para eu entender ela, tanto nos aspectos musicais quanto o tempo de eu incorporar ela, incorporar a ela meu pensamento sobre ela, o que eu quero passar sobre ela, é uma questão de tempo para eu conseguir isso, mas, então, até hoje, eu acho que tenho conseguido criar isso, pelo menos para mim. No momento que eu toco, eu sinto que eu sempre procuro ao máximo criar ao mais esta relação e não deixar a música sem *nunca me privar da música e privar a música de mim* [grifo do autor]" (P3E1).

²⁰ Nos estudos liderados por Roger Chaffin, músicos *experts* demonstraram que organizavam sua prática a partir da divisão seccional (CHAFFIN et.al, 2002; CHAFFIN, 2007; CHAFFIN et. al, 2010). Os inícios de seções foram os pontos de partida mais comuns durante a segmentação da prática, propiciando a formação de memórias de conteúdo endereçável que podiam ser acessadas com rapidez e flexibilidade durante a execução de memória.

5.3. A trajetória de aprendizado da Sonata Op. 22 de Beethoven

5.3.1 As primeiras concepções interpretativas sobre a Sonata: a busca por contrastes (Semanas 1-5)

No início do estudo da Sonata Op.22 de Beethoven, considerou como “confortável” o tempo disponível para aprendê-la, diferente de outras peças que havia aprendido durante somente um semestre e com as quais não havia ficado plenamente satisfeito: “Geralmente, acaba o semestre e tu fica com aquele gostinho de que a música pede mais, que a música pede para render mais” (P3E1). Sentia-se confiante na resolução das dificuldades mecânicas da obra, fato que possibilitou - junto com o conhecimento prévio de outras obras do compositor²¹ e de ideias gerais sobre o estilo “clássico” - uma abordagem mais integrada dos processos de leitura, interpretação e na resolução de problemas técnicos:

Ela não é uma de peça de dificuldades grandes, digamos assim, então, aí que tá também, eu acho que o fato também de definir escolhas, carâteres ou, assim ... tudo que eu defino na interpretação, isto acaba também ajudando na técnica. Então, às vezes, uma passagem que eu pense só tecnicamente ela seja difícil, mas no contexto todo que eu agrupei ela, aí talvez aquilo passe e acabe facilitando um pouco, mas realmente, esta peça não é uma peça que contém muitos desafios, então eu acho que este foi um dos motivos que eu me senti, já desde o início, capacitado para pensar nestas coisas interpretativas (P3E1).

Seu planejamento do aprendizado da obra foi distinto dos demais participantes. Lidando com um repertório bastante extenso, e contando com um tempo maior para a preparação, acabou priorizando diferentes movimentos ao longo do semestre, em ordem geralmente sequencial. Neste primeiro período, seus focos de estudo consistiram no primeiro e no terceiro movimento, embora tenha considerado que, neste estágio, só havia estudado de forma aprofundada o primeiro movimento. Esse aprofundamento esteve ligado principalmente a dois aspectos: a busca da compreensão da estrutura -

²¹ O participante mencionou já ter estudado também a Sonata Op. 7 em Mib Maior e a Sonata Op. 2 N° 3 em Dó Maior de L.V. Beethoven.

evidenciada principalmente pela identificação consistente dos acordes utilizados em praticamente todo o movimento - e o estabelecimento de marcos interpretativos nos diferentes segmentos da obra. Como exemplo de marco interpretativo, atribui um caráter *legato* à passagem da Figura 27, associado com a dimensão expressiva “cantar”:

Figura 27. Diretriz de estudo (P3r1, 1º mov., comp. 4-6)

De maneira geral, seus marcos estiveram vinculados a uma ideia interpretativa global que consistiu na busca de contrastes, associados com uma dimensão de “imprevisibilidade”. Estes contrastes eram um aspecto fundamental de sua leitura da obra, e foram identificados a partir da interação de diversos parâmetros musicais: “Por exemplo, quando eu tenho uma textura mais coral, vamos dizer assim, e [outra] mais contrapontística, de repente ele muda bruscamente a textura junto com a dinâmica, eu acho que isso cria uma sensação assim de ... imprevisibilidade” (P3R1). Seu primeiro relato de estudo parece ter enfatizado esta dimensão de contrastes, evidenciando que uma investigação do caráter de cada segmento havia sido seu objetivo central neste estágio inicial de aprendizado. Este objetivo corroborou a maneira como havia descrito seu *modus operandi* em relação à abordagem de uma nova obra musical: “separar trechos, elencar trechos que para mim representam seções diferentes, com características, texturas e harmonias diferentes, e estudo aqueles trechos. Eu vou estudando eles isoladamente e daí agrupando eles” (P3E1).

Um exemplo de contraste explorado foi a oposição rápida entre passagens associadas ao “lirismo” e passagens de caráter mais rítmico: “Esta mudança de textura, uma hora mais contrapontística, outra hora mais homofônica ... momentos de mais

Figura 30. Relato de estudo (P3R1, 1º mov., comp. 142-149)

No trecho final do primeiro movimento, este contraste de orquestrações foi o aspecto predominante investigado, enfatizado pela construção da ideia expressiva *risoluto*, condizente com a figura rítmica trocaica (longa-curta) empregada no segmento:

Figura 31. Relato de estudo (P3R1, 1º. mov., comp. 186-199)

Neste primeiro registro da obra, optou por tocar somente o primeiro movimento da obra, adiando a execução dos demais para outros encontros, embora posteriormente tenha mencionado que já tinha lido também o terceiro movimento nesse estágio de sua preparação. O registro do primeiro movimento demonstrou uma execução competente, no qual ficaram salientes alguns dos pontos de estudo relatados, especialmente a busca pela caracterização dos diferentes segmentos. O andamento médio foi significativamente menor do que o apresentado nos registros posteriores, e apresentou oscilações em determinados segmentos, que compreendemos como um indício de um foco ainda centrado na execução dos diferentes segmentos em detrimento da busca por unidade e coerência global. Apesar de problemas mecânicos pontuais, com esbarrões e algumas interrupções, o participante demonstrou expressividade e significativo envolvimento corporal, corroborando seu discurso sobre a importância da afetividade em seu fazer musical.

5.3.2 Refinando a execução mecânica e a busca de marcos interpretativos no segundo e terceiro movimentos (semanas 5-8)

O próximo período de estudo foi marcado pela busca de refinamentos no primeiro movimento, no estabelecimento inicial de marcos interpretativos no segundo e terceiro movimentos e pelo início da leitura do quarto movimento.

Sobre o primeiro movimento, julgou que este estava “saindo um pouquinho melhor” (P3E2). Durante o período, contou que teve duas aulas centradas neste movimento, e que havia tido a oportunidade de executá-lo em público, na disciplina “Laboratório de Execução Instrumental”. As orientações recebidas e o estudo realizado resultaram em “mudanças na concepção, especialmente no caráter das seções” (P3E2). Um aspecto global consistiu na valorização do caráter rítmico, entendido como uma busca pela regularidade na realização. O participante buscava evitar desvios expressivos excessivos relacionados ao manejo do andamento, e que eram decorrentes da valorização dos contornos melódicos:

Eu estava pensando ele mais melódico, não tão rítmico. Isso foi uma coisa que o professor falou que mudou um pouco a maneira de eu ver esse movimento, e eu acho que foi uma coisa que eu acabei acatando. Acho que está funcionando melhor assim, de não deixar, como eu vou dizer... de não ficar ... de deixar fluir mais, deixar o ritmo acontecer, e as coisas acontecerem sem eu ficar segurando, exagerando, fazendo essas coisas (P3E2).

Uma outra linha de investigação centrou-se no refinamento de aspectos da execução mecânica, muitos dos quais considerava ainda não estarem consolidados:

[Mudei] alguns aspectos mais mecânicos, que eu pensei nesse tempo, que poderiam me ajudar a fazer. Mas são coisas que eu sinto que ainda não estão bem estruturadas ainda, eu estudei um pouco pensando em algumas coisas, mas eu ainda não cheguei em um ponto em que eu consigo fazer tudo (P3E2).

De maneira geral, julgou que os aspectos básicos monitorados consistiam fundamentalmente em “articular mais algumas partes, principalmente as semicolcheias no primeiro movimento”, “soltar mais o punho” e na utilização de movimentos rotacionais (“tem umas partes que exigem mais rotação”). A regularidade do andamento foi outro aspecto mencionado: “eu estava mudando o andamento, no laboratório umas coisas que falaram é que eu estava oscilando muito o andamento. É uma coisa que eu estou tentando controlar, mas eu sei que ainda está oscilando bastante” (P3E2).

Seus relatos de estudo evidenciaram estes aspectos, buscando um refinamento das diretrizes relativas às dimensões básicas no primeiro movimento. O participante mobilizou um conhecimento proprioceptivo bastante elaborado, investigando a aplicação de movimentos rotacionais (Figura 32 e Figura 33) e o emprego de diferentes *playing units*²² (Figura 32, Figura 33, e Figura 34). Estas concepções geralmente foram vinculadas a um objetivo interpretativo específico: na Figura 33, a rotação era um recurso para “cantar a nota superior”, enquanto na Figura 34 o peso do braço era

²² Este conceito técnico é abordado por RICHERME (1996) e, em maior profundidade, por CHIANTORE (2001). Apesar das terminologias distintas, ambos autores ressaltam a interação entre diferentes unidades fisiológicas (braço, antebraço, punho, falanges, etc) na ação pianística.

empregado para realizar a dinâmica *forte* indicada em cada mínima dos compassos 50-51:

Figura 32. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp.104-106)

Musical score for Figure 32, measures 104-106. The score is in G major (one flat) and 3/4 time. Measure 104 starts with a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a circled first measure with a "decresc." marking. The bass clef part has a circled first measure. Measure 105 has a "p" dynamic marking. The treble clef part has a circled first measure with a "MOVIMENTO CIRCULAR DO PUNHO" annotation. The bass clef part has a circled first measure. Measure 106 has a circled first measure with a "1" annotation. The bass clef part has a circled first measure with a "1" annotation.

Figura 33. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp. 147-149)

Musical score for Figure 33, measures 147-149. The score is in G major (one flat) and 3/4 time. Measure 147 starts with a treble clef and a bass clef. The treble clef part has a circled first measure with a "ROTACÃO DO PUNHO" annotation. The bass clef part has a circled first measure with a "1" annotation. Measure 148 has a circled first measure with a "3" annotation. The bass clef part has a circled first measure with a "2" annotation. Measure 149 has a circled first measure with a "5" annotation. The bass clef part has a circled first measure with a "2" annotation.

Figura 34. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp. 46-51)

The image shows two systems of handwritten musical notation for a piano piece. The first system (measures 46-51) includes the instruction "PESO NO POLEGAR E DEPOIS ROTAÇÃO 195" written above the staff. The second system (measures 49-51) includes the instruction "STACCATO BEM CLARO" written above the staff and "PESO DO BRAÇO EM CADA NOTA" written below the staff. The notation features various dynamics such as *f* and *p*, and includes fingerings and articulation marks.

Outros trechos, como a passagem da Figura 35, receberam marcos interpretativos mais detalhados, complementando as concepções investigadas durante o período de estudo anterior, seja com ideias interpretativas específicas (“começar mais piano” para realizar o *crescendo* indicado) ou com aspectos da execução básica (“pouco pedal”, “mais articulado”). Durante a entrevista, compartilhou que, nesta passagem, sua investigação interpretativa consistia em buscar o equilíbrio entre a articulação digital das notas da mão esquerda e a utilização sutil do pedal de sustentação: “[a articulação] é uma coisa que eu penso mais de fazer na mão, mas aí [comp.4] eu penso em utilizar o pedal para encorpar um pouco mais, mas sem perder a articulação”:

Figura 35. Relato de estudo (P3R2, 1º mov., comp. 4-6)

The image shows a single system of handwritten musical notation for a piano piece. The notation includes the instruction "LEGATO" above the staff and "COMEÇAR MAIS PIANO" above the staff. The bass clef part includes the instruction "Pouco PEDAL MAIS ARTICULADO" written below the staff. The notation features dynamics such as *fp* and *cresc.*, and includes fingerings and articulation marks.

Sobre o segundo movimento, que foi o seu principal foco de estudo no período, considerou que a menor dificuldade técnica e andamento vagaroso lhe possibilitou pensar em “questões interpretativas” desde o princípio da leitura:

Acabei pegando ele [segundo movimento] há uns 5 ou 6 dias [antes da gravação], separei mais ou menos uma hora e meia todos os dias para pegar o segundo movimento. Neste segundo movimento, eu já comecei a pensar ... claro, por ser mais lento, a leitura acaba sendo mais próxima da execução. Comparado com o primeiro, acaba sendo mais fácil a execução das notas. Então eu já procurei colocar algumas ideias em cima das seções e das melodias, dos acompanhamentos, foi mais ou menos isso” (P3E2).

Indagado sobre a natureza do seu processo de construção de ideias no segundo movimento e sobre quais os parâmetros e concepções utilizados, compartilhou seu processo de segmentação do estudo, baseado na sua compreensão da estrutura seccional da obra e que lhe motivava a buscar marcos interpretativos que diferenciavam cada segmento. O reconhecimento destas “seções” era algo que já havia sido naturalizado, que estava “bem na cara” segundo o próprio participante:

Eu separei por trechos, até acho que marquei aí ... assim, este movimento tem algumas seções bem definidas, *eu fui pelo que tá bem na cara* [grifo do autor]. Eu fui pensando, que caráter eu quero aqui, será que mais legato, melodia mais projetada ou não, o que eu faço com a esquerda (P3E2).

Figura 36. Marco interpretativo no relato de estudo (P3R2, 2º mov., comp. 1-3)

The image shows a musical score for a piano piece. The top staff is the melody, and the bottom staff is the piano accompaniment. The time signature is 9/8. The tempo marking is "Adagio con molta espressione". There are handwritten annotations in black ink: "MELODIA LEGATO E CANTABILE" written above the melody, and "pp" (pianissimo) written below the first few notes of the melody. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The piano accompaniment consists of chords and arpeggiated figures.

Figura 37. Marco interpretativo no relato de estudo (P3R2, 2º mov., comp. 38-40)

204

38

sf

cresc.

p

DIFERENCIAR TIMBRE ENTRE AS VOZES

Um ponto central de sua investigação no segundo movimento consistiu em conseguir achar um ponto de equilíbrio entre a hierarquia das divisões rítmicas, de tal forma que pudessem ser tanto articuladas individualmente com clareza quanto reguladas por um contexto rítmico hierarquicamente superior:

Uma coisa que eu tive bastante dificuldade foi essa esquerda no início, esses acordes. Uma coisa que eu pensei bem, mas eu ainda não cheguei a um ponto ideal de deixar eles, sei lá, ao mesmo tempo bem claro cada um, mas agrupando de três em três, depois de nove em nove e, ao mesmo tempo, ouvir as vozes, a condução das vozes. E a junção, o equilíbrio das duas coisas (P3E2).

Esta foi uma linha de investigação que persistiu durante os demais encontros, e que se relacionava especialmente com o andamento do movimento, que sofreu oscilações ao longo dos encontros. Novamente, transpareceu sua concepção interpretativa fortemente influenciada pelo manejo consciente das dimensões estruturais. De fato, a conscientização de aspectos estruturais foi um aspecto bastante enfatizado no seu relato de estudo do segundo movimento. Se antes - na primeira sessão de gravação - o participante havia mencionado ter somente estudado “de leve” (P3E1) o segundo movimento, nesta sessão, o estudo mais aprofundado resultou em uma integração maior das escolhas interpretativas com as dimensões estruturais. Um exemplo disso foram as marcações “ressaltar o contraponto” (Figura 38), valorizando a

polifonia do trecho, e o reconhecimento dos procedimentos de contraponto invertido (“inversão dos materiais”, Figura 39):

Figura 38. Aspectos estruturais guiando o pensamento interpretativo (P3R2, 2º mov., comp. 18-20)

Figura 39. Relato de estudo (P3R2, 2º mov., comp. 41-46)

Esta ênfase nas dimensões estruturais parece ter permeado igualmente o trabalho realizado no terceiro movimento. O aprofundamento no terceiro movimento partiu da compreensão mais refinada de aspectos estruturais: “procuro identificar melodia, os padrões, os ornamentos, procuro organizar isso nas frases, que eu também demarqueei” (P3E2). Além desses aspectos, buscou regular a execução das nuances de articulação: “tenho que trabalhar isso, deixar claro as articulações, bem precisas, as ligaduras de

duas em duas, os staccattos, as apojeturas, todas essas mudanças de articulação, eu acho que é uma coisa importante neste terceiro movimento” (P3E2).

No plano expressivo, o principal marco explorado na seção inicial do terceiro movimento consistia na busca por um caráter associado à “simplicidade”, decorrente da alusão à dança:

Geralmente quando tem assim, uma melodia, eu sempre tenho a tendência de carregar ela, de fazer ela muito pesada, mas nessa música assim, no segundo movimento, eu acho que escrevi isso [“caráter simples e cantabile”] mais para mim mudar a forma como eu penso a melodia do terceiro movimento em relação a do segundo, que tem a ver com o caráter do minuetto, que é uma dança, uma coisa simples, e é uma melodia que a meu ver tem um caráter bem simples, desprezioso (P3E2).

Figura 40. Relato de estudo (P3R2, 3º mov. comp. 1-4)

206 CARÁTER SIMPLES E CANTABILE

APOJETURA CURTA

Minuetto

ARTICULAÇÃO LEGATO X STACCATO

p

1 2 3 4

Indagado sobre o significado do “peso” que queria evitar nessa passagem, explicou como essas atribuições expressivas influenciavam sua execução:

Eu acho que [quero evitar] o peso, mais o peso da dramaticidade, de deixar um pouco mais profundo, profundo tanto no sentido do caráter quanto da forma que eu toco, de pensar em fazer um legato mais no fundo da tecla. Esse não [terceiro movimento], ao mesmo tempo que é simples, eu penso em não pesar tanto, deixar mais leve (P3E2)

O caráter simples da seção inicial se contrapunha ao caráter agitado que queria expressar na seção seguinte. Considerou que os acentos deslocados, “fora da hierarquia

dos tempos fortes e fracos”²³ conferiam um caráter “apressado” à passagem, porém julgou que a sua falta de fluência na realização mecânica do trecho ainda não o permitia realizar plenamente suas intenções:

E o *minore*, acho que tem um caráter diferente até do que eu escrevi aí, ele é mais agitado, em função das semicolcheias e dos acordes *sforzando* na direita. Sempre no segundo tempo, o *sforzando* fica uma coisa um pouco apressada, um pouco fora da hierarquia dos tempos fortes e fracos. Mas esse trecho menor é um que eu ainda estou trabalhando as notas (P3E2, grifo do autor).

Figura 41. Relato de estudo (P3R2, 3o. mov., comp. 31-33)

The image shows a handwritten musical score for the third movement of the 'Relato de estudo' (P3R2), measures 31-33. The score is in 3/4 time, minor key, and features a 'CARÁTER AGITADO' (agitated character). The right hand has chords marked 'sf' (sforzando), and the left hand has a rhythmic pattern of eighth notes. Handwritten annotations include 'CLAREZA NAS SEMICOLCHEIAS' (clarity in the eighth notes) and 'APOIA NA PRIMEIRA SEMICOLCHEIA' (support on the first eighth note).

Sobre o quarto movimento, que recém havia começado a ler, considerou que era o mais diversificado em relação às dificuldades mecânicas, e que compartilhava um pouco do caráter expressivo que havia atribuído ao terceiro movimento:

O quarto movimento, eu acho que ele é, assim, é o mais difícil dos quatro. Ele tem muitas coisas, trabalha muitas dificuldades, mas eu acho que, a forma que eu vejo esse movimento, ele tem essa mesma simplicidade do terceiro, de fluir mais, de não segurar tanto as coisas, de não deixar tão pesado assim. Meu desafio, a meu ver, é fazer isso sem comprometer a clareza de todas as terças, oitavas, os acordes, os arpejos, ao mesmo tempo que eu estou lendo eu estou procurando deixar ele mais leve e *cantabile*, não tão pesado (P3E2).

²³ Este tipo de desvio métrico é caracterizado por Krebs (1999) como uma “dissonância métrica”. Apesar de centrar-se no emprego desse recurso na obra de Robert Schumann, o ensaio ressalta a importância da superposição e ambiguidade métrica na obra de L.V. Beethoven. O autor aponta a utilização sistemática desse recurso nas sinfonias, sonatas para piano e quarteto de cordas de L.V. Beethoven.

Neste movimento, suas considerações no relato de estudo da sessão foram relacionadas, predominantemente, aos aspectos básicos (dedilhados, monitoramento proprioceptivo e decisões técnicas) e estruturais (reconhecimento de acordes e padrões, segmentação das frases), com poucas considerações interpretativas. Em nossa visão, essa concentração nestas dimensões era um indício que, neste estágio, buscava ainda compreender o discurso musical do movimento (por exemplo, Figura 44), estabelecer marcos básicos (Figura 43) e pontos de monitoração proprioceptiva (Figura 42). A execução parcial do movimento nessa sessão – somente até o compasso 21 - corroborou esta visão, indicando que seu relato consistia mais em um planejamento do que de marcos já consolidados.

Figura 42. Diretriz de estudo (P3R2, 4º Mov., comp. 1-4)

Rondo
Allegretto

SOLTAR A MÃO
E O PUNHO

p

CANTAR
O BAIÃO

Figura 43. Diretriz de estudo (P3R2, 4º Mov., comp. 9-12)

DEDILHADO
PI LEGATO

DEDILHADO

Figura 44. Relato de estudo (P3R2, 4º Mov., comp. 83-94)

Nesta sessão, executou integralmente os três primeiros movimentos²⁴. O primeiro movimento apresentou um avanço considerável na fluidez mecânica, com um andamento médio bastante superior ao do primeiro registro. A caracterização dos segmentos, cujos marcos já haviam sido estabelecidos - em sua maioria - na sessão anterior de estudo, foram realizados com maior nitidez, através da utilização de uma gama dinâmica maior. O andamento mais rápido parece ter também contribuído para o estabelecimento dos contrastes e também para um melhor direcionamento das frases musicais, que foram realizadas com uma maior quantidade de gradações dinâmicas. A estabilidade do andamento também foi outro aspecto refinado em relação à execução da primeira sessão.

A execução do segundo movimento apresentou bastante consistência e expressividade. Na ausência de maiores dificuldades técnicas, os marcos estabelecidos foram executados de maneira satisfatória, com um bom cuidado no delineamento dos planos sonoros. A organização da pulsação e da hierarquia métrica, um aspecto que

²⁴ Após a entrevista, a pedido do pesquisador, o participante executou também o início do quarto movimento. A pouca fluência indicou que, neste movimento, ainda encontrava-se nos estágios iniciais de leitura. O participante decidiu interromper a execução por volta do compasso 21, desconfortável com sua execução.

havia apontado como uma das principais dificuldades interpretativas, resultou em uma busca pelo agrupamento das colcheias em grupos de três, reguladas pela pulsação centrada na semínima pontuada. Um ponto de incerteza residia na dúvida entre a manutenção do andamento e organização e métrica ou a valorização da expressividade de determinadas dissonâncias.

Em contraste com a execução convincente dos dois primeiros movimentos, a execução do *Minuetto* demonstrou um estágio ainda inicial de refinamento. Na primeira seção, o participante parece ter buscado ressaltar as diferenças de articulações, mas ainda carecia de mais fluência mecânica, principalmente na conexão entre os segmentos. A seção *minore* encontrava-se em estágio de leitura, e foi executada com esbarrões frequentes e andamento instável, acompanhada por expressões faciais que indicaram descontentamento.

5.3.3. Organizando a execução: a busca por considerações de maior alcance (semanas 8-12)

Na próxima sessão de coleta, o participante demonstrou seguir aprofundando suas investigações em todos os movimentos de forma bastante consistente e equilibrada. Além da resolução de problemas pontuais e do estabelecimento de novas diretrizes de monitoramento, um aspecto global parece ter guiado seu estudo durante o período: a busca pela continuidade musical e pelo agrupamento das unidades em segmentos mais abrangentes. Direcionamentos similares de metas foram também observados na literatura sobre a prática musical. Por exemplo, no estudo conduzido por Chaffin (2012b), após um estágio caracterizado pela prática das seções isoladas, a pianista observada gradualmente incorporou unidades maiores em sua prática e foi estabelecendo guias de execução que lhe auxiliassem na busca pela fluidez e continuidade musical. Barry e Hallam (2002) apontam que essa busca pela integração das partes foi uma característica observada de forma recorrente em muitos estudos sobre a prática de músicos profissionais. Em entrevista anterior, o participante havia de certa forma previsto essa etapa, ao falar sobre seu planejamento inicial de aprendizagem: “Eu vou

estudando eles [trechos] isoladamente e daí agrupando eles até chegar em um texto geral da peça, de tocar do início ao fim” (P3E1). Embora a afirmação tenha sido realizada no contexto inicial da preparação, a menção do agrupamento no seu rol de procedimentos sugere que esse já era um objetivo costumeiro em sua preparação.

No primeiro movimento, esta busca por continuidade e agrupamentos se manifestou em diversas dimensões. Nos compassos 56-61 (Figura 45), esteve vinculada aos aspectos básicos, através do controle da regularidade do andamento. Para monitorar esta regularidade, o participante elaborou uma estratégia que consistia em demarcar a pulsação no *tremolo* da mão esquerda:

Figura 45. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 55-63)

The image shows a handwritten musical score for piano, measures 55-63. The score is in G major and 3/4 time. The left hand has a tremolo pattern. Handwritten notes include "MANTER PULSAÇÃO CONSTANTE" and "APOIAR NA NOTA DO BAIXO A CADA TEMPO". Dynamics include "decresc.", "pp", "ff", and "sf". Fingering numbers are present throughout.

Na dimensão interpretativa, manifestou-se também através da busca pela continuidade melódica e harmônica de longo alcance:

Figura 46. Diretriz de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 92-95)

OUVIR A LONGA LINHA
DESCENDENTE DO BAIXO

Para o participante, “ouvir a longa linha” associava-se à busca da construção de unidades musicais mais abrangentes: “[a longa linha] é uma coisa que eu sempre procuro buscar, que constrói a narrativa da peça como um todo [...] eu costumo pensar nas linhas menores, mas o desafio sempre que eu tenho é pensar na linha maior, nas seções grandes, na peça como um todo” (P3E3). Sobre o significado da diretriz “ouvir”, que já havia utilizado em outros contextos - por exemplo, “ouvir o contraponto” (P3R2) -, considerou que esta meta relacionava-se à monitoração de aspectos específicos da realização, “uma forma de me policiar para ter uma consciência daquilo que eu estou fazendo” (P3E3). No caso dessa passagem, o aspecto a ser monitorado era a projeção da linha do baixo: “mas, neste caso, ouvir não era só nesse sentido, era no sentido de projetar, de cantar” (P3E3).

Outra diretriz que, em nossa percepção, também vinculou-se à busca pelo agrupamento e continuidade musical consistiu na exploração expressiva da direcionalidade harmônica, associada à ideia de tensão crescente (vide Figura 47). O conceito de tensão foi relacionado tanto com a intensidade quanto com a percepção do participante sobre as características harmônicas de determinados acordes: “tensão no sentido habitual que a gente usa, para dissonância, batimento [...] a tensão está relacionada com o volume, com a intensidade, e também com a característica acústica do acorde, se ele produz mais tensão, mais por aqueles conceitos da harmonia tradicional, que a gente estuda o que é tensão e o que não é” (P3E3).

Figura 47. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 46-48)

195

Seguia refinando aspectos pontuais de sua concepção, como, por exemplo, a busca por referências tímbricas (Figura 48). Desta forma, aprofundava sua concepção orquestral da obra, uma linha de investigação que havia começado a explorar desde o primeiro contato com a obra e que persistiria sendo um ponto de apoio para sua interpretação durante todo o semestre letivo. A importância desta busca foi valorizada pelo participante, apesar de admitir que não a realizava com muita consistência: “é um processo importante no meu estudo. Eu procuro fazer, pensar, mas não muito sistematizado. Às vezes eu escrevo na partitura para pensar um instrumento, mas não é sempre” (P3E3).

Figura 48. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 38-42)

Persistia monitorando a realização mecânica de passagens nas quais buscava maior consistência de execução, e para as quais buscava elaborar estratégias individualizadas:

Figura 49. Relato de estudo (P3R3, 1º mov., comp. 1-3)

The image shows a musical score for the first movement of Opus 22, marked "Allegro con brio". The score is in G major and 2/4 time. The first three measures are circled in red. Handwritten annotations in black ink include "OUVIR TODAS AS NOTAS" at the top, "UTILIZAR ESSAS NOTAS COMO PIVÔ, P/ LEVAR A MÃO P/ PRÓXIMA POSIÇÃO" with an arrow pointing to the circled notes, and "cresc." written below the notes. The score includes fingering numbers (5, 3, 4, 2) and a piano dynamic marking (*p*).

No segundo movimento, o foco de suas diretrizes apresentarem rumos similares. A busca pela continuidade foi ainda mais explícita no trecho inicial, no qual a diretriz “conduzir em frases longas” foi assinalada, em conjunto com a valorização das dissonâncias em tempos fortes.

Figura 50. Relato de estudo (P3R3, 2o. mov. comp. 1-3)

The image shows a musical score for the second movement, marked "Adagio con molta espressione". The score is in G major and 9/8 time. The first three measures are circled in red. Handwritten annotations in black ink include "CONDUZIR EM FRASES LONGAS" at the top, "MAIS PESO NAS DISSONÂNCIAS" with an arrow pointing to the circled notes, and "pp" written below the notes. The score includes fingering numbers (2, 3) and a piano dynamic marking (*pp*).

No retorno do material inicial (comp. 47), o participante assinalou outra diretriz ligada à continuidade musical, relatando ter buscado controlar a “hierarquia dos tempos” e a “organicidade da pulsação”:

Figura 51. Relato de estudo (P3R3, 2º mov., comp. 44-49)

A organicidade da pulsação relacionava-se fundamentalmente com o equilíbrio entre a regularidade da pulsação e os desvios expressivos decorrentes principalmente das nuances melódicas:

Organicidade seria, então [...] eu tocar de uma maneira que eu respeite a pulsação geral da obra, mas que eu também respeite a organicidade da melodia, os *rubatos*, essas nuances. Acredito que isso seja um grande desafio. [...] a organicidade é isso, aliar as duas sem que uma prejudique a outra, ou elimine a outra, acho que é mais ou menos isso (P3E3).

Na literatura sobre análise musical de viés estruturalista, o conceito de unidade musical tradicionalmente encontra-se vinculado a uma concepção hierárquica dos eventos musicais (MAUS, 2011), seja na organização das alturas (como nas análises inspiradas pelas concepções de Schenker e seus discípulos), no ritmo (por exemplo, nos trabalhos de Leonard Meyer) ou em concepções abrangendo múltiplos parâmetros, tais como em Epstein (1979), Lerdahl e Jackendoff (1983) e Cogan e Escot (2014). O participante parece ter incorporado este conceito corrente de unidade hierárquica em seu processo de investigação como um apoio para projetar a direcionalidade de longo alcance, sem no entanto desconsiderar eventos da superfície musical. Em nossa percepção, sua expressividade por vezes encontrava-se em conflito com a valorização

dessas dimensões hierárquicas. Se, por um lado, buscava a unidade, representada pelo fluxo contínuo do andamento, por outro, se censurava pela tendência de valorizar excessivamente determinados contornos melódicos, quebrando o que considerava a “organicidade” da pulsação. Na sessão anterior, a resolução desse tipo de conflito parece ter sido um dos objetivos da meta global que consistia em buscar “não segurar tanto as coisas” (P3E2), valorizando a dimensão rítmica ao invés da melódica.

Outro marco recorrente nessa sessão de coleta foi o conceito expressivo de “tensão”, que neste movimento ganhou novos contornos. Na Figura 52, o participante relatou uma intenção “dramática”, valorizando a dicotomia entre tensão e relaxamento (“resolução”), uma faceta que parece ter valorizado a expressividade da mistura modal (tonalidade maior – menor) empregada no trecho em questão:

Figura 52. Relato de estudo (P3R3, 2º mov., comp. 14-20)

The image displays a handwritten musical score for a piano piece, specifically measures 14 through 20. The score is written in a major key with a flat in the key signature (B-flat major). It consists of two systems of music, each with a treble and bass clef. The first system (measures 14-17) features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. Handwritten annotations include 'DRAMÁTICO' above the staff, 'cresc.' below the first measure, 'sf' above the second measure, 'decresc.' below the second measure, and 'pp' below the third measure. A note 'LIGAR BAIXOS' is written below the bass line. The second system (measures 18-20) continues the melodic and bass lines. A handwritten annotation 'RESOLUÇÃO' is written above the first measure of this system. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Nesse período de estudo, aproveitou para estabelecer marcos em algumas seções que haviam sido negligenciadas na investigação anterior do segundo movimento. A partir do compasso 31, a investigação centrou-se em explorar as consequências musicais da “instabilidade harmônica” atribuída à passagem. Essa característica foi valorizada pela busca de um timbre diferenciado (“mudar a cor”), e foi progressivamente enfatizada através do “acúmulo de tensão” na sequência de dominantes individuais a partir do compasso 34:

Figura 53. Relato de estudo (P3R3, 2º mov., comp. 28-37)

MUDAR A COR
↳ INSTABILIDADE HARMÔNICA

SEQUÊNCIA DE DOMINANTE
↳ ACUMULAR A TENSÃO

FAZER A FINALIZAÇÃO DE UMA VOZ (+PIANO)
E O INÍCIO DA OUTRA (+FORTE)

No terceiro movimento, seu foco de estudo parece ter se direcionado para aspectos básicos e interpretativos. Após uma abordagem mais holística na sessão anterior, na qual estabeleceu um contraste expressivo entre as seções minuetto (“simples e cantábile”) e o trio *Minore* (“caráter agitado”), nesta sessão os focos de estudo foram detalhes de articulação, fraseado e pedalização, buscando o refinamento das concepções estabelecidas. Por exemplo, um aspecto básico investigado foi a articulação das semicolcheias da mão esquerda no *Minore*, realizada com os “dedos curvados”:

Figura 54. Relato de estudo (P3R3, 3º mov., comp. 31-33)

The image shows a musical score for the third movement of P3R3, measures 31-33. The score is in 3/4 time and B-flat minor. The piano part (treble clef) features a melodic line with slurs and dynamic markings of *sf*. The bass part (bass clef) has a rhythmic accompaniment with slurs and dynamic markings of *sf*. Handwritten annotations include "Minore" at the top left, "sf LIGA" above the piano staff, and "ARTICULA DEDOS CURVADOS" below the bass staff. A circled number "31" is in the top left corner.

As linhas de investigação no quarto movimento acompanharão os aspectos valorizados nos demais movimentos. A busca pela direcionalidade e continuidade foi um marco global do movimento, assinalado já no primeiro compasso do movimento:

Figura 55. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 1-4)

The image shows a musical score for the fourth movement of P3R3, measures 1-4. The score is in 2/4 time and B-flat minor. The tempo is marked "Allegretto" and the mood is "Rondo". The piano part (treble clef) has a melodic line with slurs and dynamic markings of *p*. The bass part (bass clef) has a rhythmic accompaniment with slurs and dynamic markings of *p*. Handwritten annotations include "CONDUZIR PARA O 1º TEMPO DE CADA COMPASSO" above the piano staff. The score includes various fingering numbers and slurs.

De maneira análoga à trajetória de estudo do primeiro movimento, neste segundo contato com o quarto movimento priorizou ainda a busca por marcos técnicos mais detalhados (Figura 56 e Figura 57) e o refinamento em outras dimensões. Enquanto que, na sessão anterior, o foco central de estudo no segmento apresentado na Figura 57 consistia na monitoração da “rotação do punho”, agora abarcava múltiplos parâmetros: dimensões expressivas (“caráter agitado e misterioso”), básicas (“articulado e piano”) e interpretativas (“conduzir”):

Figura 56. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 31-34)

Handwritten annotations: MOVIMENTO DO PUNHO E BRAÇOS, CIRCULAR. Dynamics: *sp*, *p*. Measure numbers: 31, 32, 33, 34.

Figura 57. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 72-74)

Handwritten annotations: CARÁTER AGITADO E MISTERIOSO, ARTICULADO, CONDUZIR. Dynamics: *p*. Measure numbers: 72, 73, 74.

Esta ampliação nas dimensões contempladas também ocorreu no segmento da Figura 58. No registro anterior, seu foco havia sido a compreensão estrutural dos procedimentos imitativos, agora enriquecidos pela busca de referenciais tímbricos advindos de uma concepção orquestral, uma das linhas de investigação que persistiu durante todo seu aprendizado da obra:

Figura 58. Relato de estudo (P3R3, 4º mov., comp. 78-88)

MARCAR A SÍNCOPE

VARIAR TIMBRES 211

78

VIOLA

83

VIOLINO

CELLO

5.3.4. Estabilizando os marcos (semanas 12-15)

Nas últimas semanas do semestre, o participante parece ter buscado consolidar e refinar aspectos de sua preparação mais do que buscar novas linhas de investigação interpretativa. As diretrizes globais de estudo e execução parecem ter atingido um ponto de relativa estabilização, exceto por seções que ainda não haviam recebido marcos e por mudanças pontuais de concepção. Além disso, o participante mencionou a necessidade de aprofundar o restante do repertório (P3E4), um fator que pode ter tido impacto na natureza do seu estudo.

No primeiro movimento, algumas linhas investigativas mencionadas nas sessões anteriores parecem ter sido consolidadas. A concepção rítmica, um aspecto que havia sido inicialmente mencionado no segundo registro, se tornou um guia expressivo no início do primeiro movimento, complementado pela monitoração da regularidade do andamento, decorrente dessa concepção (Figura 59):

Figura 59. Guia de execução (P3GE4, 1º mov., comp. 1-6)

E CARACTER RITMICO Dem Grafen von Browne gewidmet.
 Op. 22.
 I TEMPO
 Allegro con brio.
 Sonate N.º 11.
 p cresc.
 I CANTABILE
 sp cresc.
 I PIANO E ARTICULADO

Outro aspecto estabilizado parece ter sido a busca dos contrastes e da imprevisibilidade, um aspecto investigado desde seu primeiro contato com a obra (Figura 59 [comp.4] e Figura 60) e que consistia na valorização das diferentes texturas empregadas pelo compositor:

Figura 60. Guia de execução (P3GE4, 1º mov.)

E SURPRESA

No segundo movimento, persistia buscando o equilíbrio do andamento e a hierarquia da métrica, e monitorava a sonoridade dos acordes executados na mão esquerda:

Figura 61. Guia de execução (P3GE4, 2º mov., comp. 1-3)

I PULSAÇÃO
Adagio con molt' espressione.
pp
E SONORIDADE

A passagem a partir do compasso 34, que no relato anterior havia sido caracterizada pela “instabilidade harmônica”, ganhou uma nova expressão expressiva, centrada na busca por um som “misterioso”:

Figura 62. Guia de execução (P3GE4, 2º mov., comp. 31-34)

E I B
cresc. p pp
B. 134.
pp
CONTROLE DO TOQUE
SOM "MISTERIOSO"

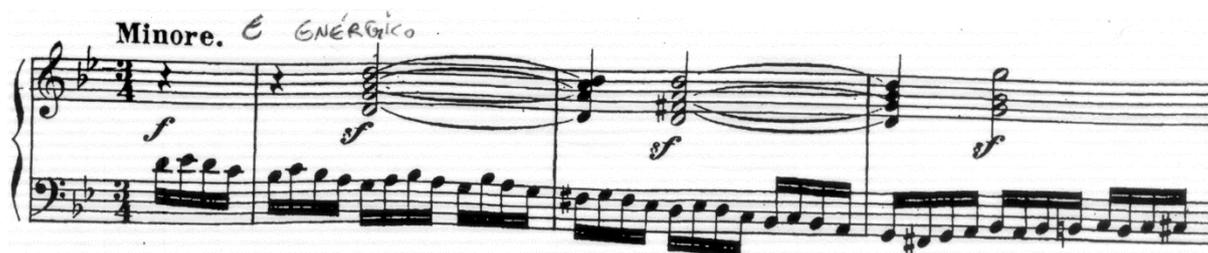
Esta concepção buscava valorizar sua percepção da instabilidade harmônica da passagem, que buscava ressaltar pela busca de um toque menos “projetado”. Esse caráter permitia estabelecer um contraste com a seção anterior, mais uma instância de sua busca pela integração das partes:

Essa parte, eu pensei nessa ideia, como era um momento de tensão e instabilidade harmônica, de tensão mas sobretudo de instabilidade harmônica, eu pensei em começar de uma forma diferente das vezes que a harmonia estava mais clara e mais objetiva nas suas progressões. Então foi mais ou menos isso, eu tentei aliar a ideia do

caráter que eu queria, misterioso, com esse toque, de buscar um ambiente diferente do que eu até então tinha feito neste movimento (P3E4).

No terceiro movimento, além da monitoração de aspectos interpretativas referentes à diferenciação entre *legato* e *staccatos*, buscou imprimir uma expressão “enérgica” à seção *Minore*:

Figura 63. Guia de execução (P3GE4, 3º mov., comp. 31-33)



Esta atribuição expressiva indicava uma mudança sutil de concepção em relação ao caráter atribuído na Sessão 2, na qual enfatizou o aspecto “agitado” da seção. Embora ainda considerasse a passagem “agitada”, relatou ter buscado uma estabilidade maior, tanto na métrica quanto na pulsação:

Pensar com uma métrica mais regular mas manter o caráter mais agitado, mais articulado, e os *sofrzandos* na mão direita no segundo tempo acabam contribuindo disso. Então, a diferença básica seria na pulsação, na estabilidade da métrica e da pulsação neste trecho (P3E4).

Sua concepção buscava também ressaltar o contraste expressivo com o minueto:

Eu pensei que o fato de ele trazer o grave com as semicolcheias, com o ritmo mais rápido, isso implica numa agressividade de certa forma, contrastando com o minueto que é melodioso e mais simples(P3E4).

No quarto movimento, buscou monitorar o caráter expressivo do tema central do rondó, atribuindo-lhe de forma recorrente um caráter “*Dolce*”:

Figura 64. Guia de execução (P3GE4, 4º mov., comp. 1-4)

Figura 65. Guia de execução (P3GE4, 4º mov)

Figura 66. Guia de execução (P3GE4, 4º mov)

A investigação de um caráter *dolce* implicava na busca de “um *cantabile* mais, como eu posso dizer, mais projetado mas não demais, uma coisa mais simples, para soar mais fácil, mais fluente” (P3E4), dando prosseguimento à busca pela “simplicidade” que já havia sido relatada na sessão anterior, em outro contexto.

Esse conceito relacionava-se com outras linhas investigadas, tais como a busca pela orquestração e pela continuidade: “esse movimento me remete muito, ao meu ver,

a uma *melodia de instrumento de cordas*, que está sempre ligada, e *indo pra frente*” (P3E4, grifo nosso). A referência tímbrica impactava diversos aspectos de sua execução, e estava ligada também à busca por contrastes de longo alcance:

Eu procurei me inspirar nisso, em buscar um *dolce* imitando mais um instrumento de cordas, com a constância no som de uma nota pra outra, em contraste com o pensamento vertical que seria o do primeiro movimento, de uma coisa mais percussiva de certa forma (P3E4).

Portanto, além de buscar estabilizar as concepções de cada movimento, parece ter havido um movimento no sentido de expandir as linhas interpretativas centrais da obra, explorando-as em outros contextos.

O produto desta sessão foi registrado em uma situação de performance pública casual, durante a disciplina “Laboratório de Execução Instrumental”. Diferente da situação de banca registrada nas sessões finais nos demais estudos de caso, o objetivo da performance apresentada pelo participante em questão parece ter sido o de experimentar a execução completa da obra, sem a pressão de uma avaliação. A quantidade maior de erros pontuais e esbarrões sugere que, nesta ocasião, a performance não havia sido extensivamente praticada. Posteriormente, comentou que esta havia sido sua primeira performance pública da obra em sua totalidade, algo que havia realizado somente uma vez durante seu processo de estudo.

O primeiro movimento destacou-se dos demais registros pela busca da regularidade e consistência rítmica. Os resultados nesse sentido foram bastante efetivos, e o participante demonstrou uma maior segurança em relação as outras gravações. No entanto, na seção de desenvolvimento, o andamento foi sutil mas perceptivamente diminuído, especialmente nas dinâmicas piano e pianíssimo. Esta mudança de andamento, em nossa percepção, indiciou um possível conflito a respeito do andamento almejado, um indício que, apesar do grau de refinamento que obtivera, ainda não havia estabilizado sua concepção no que tange à totalidade de sua execução do movimento.

No segundo movimento, identificamos um padrão semelhante. As partes e seções haviam sido refinadas em grau elevado em sua individualidade, no entanto o

conflito entre dois andamentos-alvo possíveis tornou-se mais audível. No início de sua execução, foi nítida sua preocupação em manter a consistência da pulsação e buscar agrupar as frases em unidades mais abrangentes através da regularidade do ritmo. Ao longo da execução, o andamento foi acomodando-se em uma pulsação mais lenta e, somente com o retorno da seção inicial (comp. 47), o ímpeto inicial foi retomado. Esta acomodação pareceu estar vinculada ao conflito, que apontamos em seu processo, entre a expressividade das dissonâncias e a necessidade de buscar a regularidade da pulsação como elemento propulsor da continuidade musical.

O terceiro movimento apresentou um incremento de fluência em relação às execuções anteriores, especialmente na seção *Minore*. Diversos erros pontuais sugerem que esse movimento não havia sido priorizado durante a preparação desta performance específica. De maneira geral, sua execução parece ter sido menos imaginativa do que o restante da obra, algo condizente com a menor ênfase conferida à preparação deste movimento nas entrevistas e relatos.

De maneira geral, o Rondó final apresentou maior instabilidade rítmica e acelerações do que os demais movimentos, bem como maior variação em relação ao grau de aprimoramento das seções individuais. A opção pelo estudo sequencial da obra parece ter impactado este movimento, o último a ser estudado. Neste movimento, o participante parece ter investigado menos a busca pela unidade e continuidade musical, uma linha que, nos outros movimentos, esteve associada a uma etapa posterior em seu planejamento típico de aprendizado. Apesar desses problemas, sua execução foi nitidamente superior à registrada nas demais ocasiões.

Analisando globalmente o produto musical obtido ao término do período monitorado, consideramos que o participante obteve sucesso considerável em seu processo de aprendizado. O estudo consolidado resultou em uma versão consistente e imaginativa da obra, na qual o participante valorizou aspectos expressivos, construídos em consonância com sua compreensão da estrutura da obra. A busca por unidade e continuidade musical, que assumiu uma dimensão maior em seu processo a partir da terceira sessão de gravação, parece ter sido um aspecto gerador de conflito nos seus produtos, manifestado na incerteza sobre os andamentos almejados. Em relação a essa linha de investigação interpretativa, consideramos que o participante encontrava-se em

um estágio intermediário, cujos resultados necessitariam de mais tempo até que pudessem ser consolidados em novas performances da obra.

5.3.5. Quadro sintético da trajetória de aprendizado

Tabela 8. Quadro sintético da trajetória de estudo do Participante 3

Semanas 1-5	Semanas 5-8	Semanas 8-12	Semanas 12-15
<p>- Leitura do primeiro movimento: compreensão musical (análise harmônica, fraseológica, contraponto, segmentação por texturas)</p> <p>- Estabelecimento de marcos interpretativos em diversas dimensões (1º mov)</p> <p>- Busca de contrastes entre os diferentes segmentos para ressaltar a “imprevisibilidade” do primeiro movimento:</p> <p>(i) textura homofônica X textura contrapontística</p> <p>(ii) Legato X <i>staccato</i></p> <p>(iii) mudanças de textura = “surpresa”</p> <p>- Leitura inicial do terceiro movimento</p>	<p>- Refinamento do primeiro movimento a partir do <i>feedback</i> do professor de instrumento e de situações de execução pública (LEI)</p> <p>- Refinar caráter das seções do primeiro movimento</p> <p>- Aprimorar aspectos mecânicos no primeiro movimento: “punho mais solto”, utilizar “rotação do punho” e articular semicolcheias.</p> <p>- Refinamento da utilização do pedal no primeiro movimento</p> <p>- Leitura aprofundada do segundo movimento: estabelecimento de marcos interpretativos iniciais</p> <p>-Terceiro movimento: estabelecimento de marcos interpretativos:</p> <p>i) Caráter “simples e cantabile” em oposição ao caráter “agitado” do <i>Minor</i></p> <p>ii) Articulações: <i>staccato</i> e agrupamentos</p> <p>- Compreensão do quarto movimento (não finalizada)</p>	<p>- Trabalho concentrado no quarto movimento: estabelecimento de marcos interpretativos:</p> <p>i) Caráter: “simplicidade”, “fluir mais”</p> <p>- Ênfase global no aspecto rítmico em vez do aspecto melódico: “deixar o ritmo acontecer”, “sem segurar ou exagerar”</p> <p>- Busca pela unidade e continuidade musical:</p> <p>i) regularidade ritmo</p> <p>ii) hierarquia métrica</p> <p>iii) considerações de longo alcance: construção da ideia de tensão vinculada à direcionalidade da frase, busca pela “longa linha”</p> <p>- Exploração das referências tímbricas e da ideia de orquestração</p> <p>- Busca por refinamento técnico</p>	<p>- Refinamento dos marcos estabelecidos em cada movimento</p> <p>- Resolução de problemas mecânicos no quarto movimento</p> <p>- Mudanças de concepção pontuais (“agitado” → “enérgico” no terceiro movimento, “simples” → “doce” no quarto movimento)</p> <p>- Estabilização da performance</p>

6. TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS E CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Neste capítulo, busco contextualizar as trajetórias de aprendizado dos participantes, relacionando as estratégias utilizadas com os modelos de *expertise* musical, com as competências pessoais de cada aluno e com as vivências e conhecimentos obtidos até o momento em sua formação. Realizo ainda considerações analíticas sobre aspectos qualitativos da prática musical evidenciados ao longo do período monitorado.

6.1 As trajetórias pessoais dos participantes

O horizonte de conhecimentos, habilidades e vivências de cada participante antes do ingresso na universidade revelou um panorama diversificado de trajetórias e competências pessoais. Apesar das idades de iniciação e experiências musicais distintas, os três participantes relataram a participação, durante diversos anos, em situações formais de ensino, seja em conservatório de música (P2), escolas de músicas (P1 e P3) ou em cursos de extensão oferecidos pela universidade na qual desejavam ingressar (P1 e P3). P1 teve a iniciação musical mais tardia dentre os participantes, bem como a idade mais elevada, no entanto ingressou na universidade com um tempo similar de estudo pianístico orientado a P3, ainda que este ensino tenha ocorrido em contextos distintos. Além das aulas de instrumento, os participantes relataram terem estudado teoria e percepção (P2 e P3) e cursos de harmonia funcional (P3).

Outro aspecto comum da trajetória dos participantes consistiu no fato de terem vivenciado situações formais de ensino em uma grande metrópole brasileira, seja na sua própria cidade de origem (P1 e P2) ou em uma metrópole próxima de sua cidade natal (P3). Esse fato corrobora os dados levantados por Manturzevska (2005), que aponta uma maior quantidade de músicos profissionais naturais de grandes centros urbanos, nos quais podem ser encontrados mentores qualificados para orientar um músico durante os estágios críticos de sua formação. Os dados levantados pela mesma autora sugerem ainda que, na ausência de um mentor qualificado, é pouco provável que o

músico atinja níveis elevados de *expertise* musical (no repertório da música de concerto). No caso da realidade brasileira, é possível que esta concentração geográfica seja ainda maior, por conta da ausência de sistemas estruturados de ensino musical fora das capitais (salvo exceções) e pela exigência de provas específicas para o ingresso na maior parte dos cursos de Bacharelado em Música, que acabam delimitando o perfil sócio-cultural dos ingressantes.

Tabela 9. Vivências musicais dos participantes antes do ingresso na universidade

	Participante 1 (2o. Sem)	Participante 2 (6o. Sem)	Participante 3 (8o. Sem)
Idade de iniciação	Violão e Teclado (16 anos) Piano (18 anos)	10 anos	10 anos (Teclado) 12 anos (Piano)
Tempo de estudo pianístico orientado	5 anos	7 anos	5 anos
Vivências e práticas informais	Execução de música popular e participação na orquestra da igreja	Nenhuma prática significativa relatada de forma espontânea	Música popular, aprendizado com amigos e parentes
Situações formais de aprendizado	Aulas particulares e Curso de Extensão em Piano na universidade na qual desejava ingressar	Conservatório Musical e aulas particulares	Escola de música e Curso de Extensão em Piano na universidade na qual desejava ingressar
Cursos Complementares	Não relatado	Teoria e Percepção em Conservatório de Música e com professor particular	Teoria, Módulos de iniciação à Harmonia e Harmonia Funcional

6.2. As significações atribuídas ao processo de leitura musical no início do aprendizado

Durante as etapas iniciais de aprendizado, os participantes atribuíram diferentes significados ao processo de leitura musical. Tanto P1 (“Tocatta em Mi Menor” de J.S. Bach) quanto P2 (“Sonatina” de M. Ravel) consideraram a leitura inicial da obra escolhida uma tarefa desafiadora, e buscaram realizar um planejamento para que a obra estivesse integralmente lida entre 4 a 6 semanas (aproximadamente 30% do semestre letivo) - cumprido por ambos, de acordo com seus próprios critérios. O Participante 3 (“Sonata Op.22” de L.V. Beethoven), que havia se proposto a estudar a obra durante dois semestres letivos, não estabeleceu metas temporais para a finalização da leitura,

porém mencionou uma necessidade de equilibrar o aprendizado das diferentes peças do semestre. Seu processo de leitura foi mais vagaroso, detendo-se por mais tempo em cada um dos movimentos da Sonata antes de iniciar a leitura do outro, porém sua leitura foi significativamente mais refinada do que a dos demais participantes, e seu aprofundamento ao longo do semestre foi mais expressivo do que o dos demais participantes.

Em relação aos sentidos atribuídos ao processo de leitura pelos participantes, estes perpassaram diferentes valores e concepções. Para P1, no segundo semestre do curso, ler uma obra musical consistia em realizar uma decodificação dos aspectos básicos da partitura - observando a execução correta de notas, ritmos e dinâmicas - e compreender os agrupamentos harmônicos e as frases musicais, até onde seu conhecimento permitisse. Dentro desta concepção, realizou um esforço notável de leitura inicial da obra, porém a acuidade rítmica foi limitada pelo seu estágio atual de controle mecânico. As estratégias de estudo relatadas no início do aprendizado – leitura por mãos separadas e utilização constante do metrônomo – se relacionaram com esta concepção e, durante o semestre, boa parte de suas metas de estudo ainda estiveram ligadas ao esforço de acuidade e controle da execução mecânica. Houve uma tentativa de integrar a compreensão de certos aspectos estruturais na leitura inicial, através de uma análise harmônica, porém o participante manifestou uma dificuldade ainda em compreender aspectos da estrutura harmônica empregada pelo compositor. Ao longo do aprendizado de P1, não ficaram evidenciadas novas tentativas de relacionar os resultados da análise harmônica com metas de estudo e/ou concepções interpretativas. A compreensão da estrutura formal da obra não foi um aspecto mencionado durante as primeiras etapas do aprendizado (6 semanas iniciais), porém ao longo das sessões de coleta empregou corretamente termos relacionados aos aspectos formais da obra (por exemplo, “desenvolvimento”) e percebeu a recorrência motívica de determinados contornos melódicos no terceiro movimento, atribuindo significados a estes retornos. Embora tenha havido um esforço em refinar a compreensão estrutural da obra, este não foi um fator com papel relevante no direcionamento de suas metas de estudo ou em suas decisões interpretativas, ainda muito relacionadas às dificuldades técnico-mecânicas que a obra lhe impunha.

P2 estabeleceu o significado do seu processo de leitura a partir do contraste entre os procedimentos utilizados antes e depois do ingresso em um curso superior de música. Se, antes do ingresso, este processo significava “ler notas, mal lidas, ainda com erros” (P2E1), durante o semestre da coleta, entendia que a leitura consistia em “deixar a peça um pouco mais clara, ter ela na cabeça, um pouco fluente, nota, ritmo, tudo certo, só faltando entrar as ideias... e deixar a peça virar ela” (P2E1). Embora sua concepção de leitura, assim como a de P1, partisse do domínio das dimensões básicas - notas e ritmos -, P2 previu neste estágio inicial também uma regulação maior da acuidade na realização mecânica destes aspectos até que um ponto de fluência fosse atingido. Uma vez que esta meta fosse atingida, e a peça estivesse “na cabeça” (P2E1), ou seja, que a execução estivesse relativamente automatizada, poderia partir para a exploração de dimensões criativas, expressivas e performáticas (“entrar as ideias” e “deixar a peça virar ela”, P2E1). Sua compreensão de aspectos estruturais demonstrou ser superior à de P1, realizando com maior sucesso uma análise harmônica prévia da obra e identificando as partes com termos técnicos condizentes. Se, para P1, a análise harmônica consistia em identificar acordes e eventualmente graus harmônicos, sem grandes consequências para sua interpretação, P2 - que relatou estar cursando o quarto, e último, semestre da disciplina de Harmonia - demonstrou relativo domínio, conseguindo relacionar determinados acordes ou progressões com intencionalidades interpretativas, tais como a ideia expressiva de “surpresa”. A separação estabelecida entre a leitura e a realização de ideias musicais - “tudo certo ... só faltando entrar as ideias” - sugeriu indícios de uma leitura ainda descontextualizada, na qual os parâmetros - alturas, intensidades e durações - foram compreendidos de maneira fragmentada, ao invés de interagirem holisticamente em função de uma intencionalidade expressiva.

Os significados dos processos de leitura musical de P3 - quase concluindo o Bacharelado em Piano - encontravam-se bastante vinculados ao conhecimento teórico consolidado durante os oito semestres cursados. Sua leitura da Sonata de Beethoven foi acompanhada por procedimentos de análise, realizados de maneira não formalizada. Dentre as estratégias para auxiliar sua compreensão, citou a análise fraseológica, motívica e harmônica como pontos de partida, bem como a compreensão dos elementos contrapontísticos. Suas estratégias de leitura refletiram sua concepção bastante refinada da hierarquia estrutural presente na obra, lidando tanto com o aprimoramento das partes,

em um momento inicial, quanto com a consolidação de uma unidade musical, em um estágio posterior. De maneira geral, P3 demonstrou alta competência em visualizar tanto o plano global da obra quanto as características das seções componentes. Sua proficiência técnico-mecânica já encontrava-se consolidada e, no início do processo, demonstrou bastante confiança na resolução dos problemas técnicos. Desta forma, o foco do seu processo de leitura residiu, de maneira geral, na atribuição de intencionalidades interpretativas e significações expressivas, lidando com os aspectos básicos em função dos marcos estabelecidos, através da utilização de estratégias variadas e específicas. Dentre os participantes, sua leitura musical encontrava-se, comparativamente, no ponto mais elevado de *expertise*, compartilhando características dos processos identificados na prática de músicos profissionais (vide HALLAM, 1997b). Seu processo de leitura também esteve integrado com a memorização: segundo a percepção do próprio participante, os procedimentos de leitura que havia consolidado lhe ajudavam a memorizar com maior facilidade as obras. Tal percepção é condizente com relatos da memória musical especializada, que pressupõem a interação da memória declarativa - ou conceitual - com estratégias conscientes de agrupamento e prática extensiva de guias deliberados que permitam monitorar e estimular a recuperação da memória (CHAFFIN, 2007).

A Tabela 10 sintetiza os conceitos, objetivos e estratégias utilizadas no processo de leitura de cada participante, evidenciando níveis crescentes de *expertise*.

Tabela 10. Significações do processo de leitura musical e estratégias empregadas na primeira etapa do aprendizado

	Participante 1 (2o. Sem)	Participante 2 (6o. Sem)	Participante 3 (8o. Sem)
Concepções e objetivos e da leitura musical:	Leitura das notas e dos parâmetros básicos, ainda com controle limitado da acuidade mecânica.	Regular acuidade de notas e ritmos e obtenção de fluência mecânica.	Compreensão musical das partes e do todo e estabelecimento de marcos para a performance.
Aspectos focalizados	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensões básicas: reconhecimento de notas, ritmos e dinâmicas - Agrupamento em unidades maiores (acordes e frases) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fluência do aspecto mecânico, sem necessariamente abranger, explicitamente, dimensões interpretativas e expressivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos estruturais, interpretativos e expressivos - Resolução de problemas técnicos pontuais - Obtenção de unidade musical (regularidade de andamento e integração entre as partes e o todo).
Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo por mãos separadas - Utilização do metrônomo para regulação da acuidade - Análise harmônica descontextualizada de aspectos expressivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo por mãos separadas - Metrônomo progressivo para obter fluência - Começar a leitura pelo final de cada seção e depois agrupar os segmentos - Análise harmônica como auxílio da leitura e para criação de marcos interpretativos em alguns eventos considerados significativos - Processos de modelagem a partir de gravações referenciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise formal da obra (textura, contraponto, harmonia e motivos) para auxiliar na compreensão das partes e do todo. - Busca de marcos interpretativos e expressivos integrada ao processo inicial de compreensão e leitura - Busca pelo refinamento das articulações: diferenciações entre <i>stacatto</i>, <i>legato</i> e <i>non-legato</i> visando diferentes dimensões expressivas - Prática deliberada com resultados rapidamente efetivos

6.3. As significações atribuídas ao aprendizado da peça e o sentimento de auto-eficácia na realização da tarefa

O aprendizado da peça apresentou significações e motivações distintas para cada um dos participantes, que se relacionaram principalmente com a afetividade dos participantes em relação às obras estudadas, com a confiança na realização da tarefa (crença na auto-eficácia) e com suas (auto)percepções sobre o andamento do processo de aprendizado. Conforme os modelos de excelência musical discutidos no Capítulo 2 (“Revisão de Literatura”), o equilíbrio entre esses elementos é um fator crucial na obtenção de resultados consistentes no aprendizado musical.

Para P1, cursando o segundo semestre, aprender a Sonatina de Ravel apresentou-se como uma oportunidade de tentar refinar seu processo de aprendizado em relação ao trabalho realizado no semestre anterior – seu primeiro na universidade. Essa experiência havia sido bastante desafiadora para o participante, ainda não acostumado a lidar com o aprendizado de tantas obras ao mesmo tempo. Demonstrou maturidade e motivação para encarar os desafios propostos no semestre em que se encontrava: “[Preparar um repertório no primeiro semestre] foi um pouco assustador, no começo, mas depois é tudo [uma questão de] disciplina.” (P1E1). No estágio em que se encontrava, o aprendizado consistia em uma experimentação, cujos limites e desafios só seriam compreendidos durante o processo de aprendizado em si: “tem coisas que tu começa assim, e tu achou que ia dar mais trabalho, ou ia ser mais difícil para fazer, ou mesmo que tu pensaste um pouco diferente, chega na hora e aí é mais fácil, e outra parte mais preocupante, assim ...” (P1E1). Ao longo do semestre letivo, apresentou desprendimento e confiança na sua capacidade de obter resultados e, embora percebesse limitações nos produtos obtidos, demonstrava satisfação com o progresso obtido. Manteve uma motivação elevada durante o período monitorado, que se traduziu em uma dedicação consistente ao longo do semestre, embora seus resultados tenham sido limitados pelas suas habilidades instrumentais. Uma semana antes da prova semestral, considerou-se satisfeito com o resultado obtido e ainda motivado para seguir estudando a obra após a banca semestral: “[Estou] preparado para tocar [...] claro, acho que ainda tem que melhorar muitas coisas, que eu pretendo manter esta peça, né, por um tempo, não sei quanto assim. Pelo menos pretendo manter, ainda tenho que trabalhar” (P1E4).

Para P2, o aprendizado consistia em uma nova chance de explorar um estilo com a qual ainda não se sentia familiarizado. Apesar de já ter estudado outras obras do mesmo compositor, considerou suas abordagens anteriores como “superficiais”, segundo a sua própria avaliação. O estudo da Toccata em Mi Menor constituiu ainda em uma oportunidade de buscar uma identidade afetiva com a obra de J.S. Bach. O gênero *Toccata* lhe era uma novidade, sobre o qual ainda não dispunha de muitos conhecimentos: “pra mim é uma peça grande, um pouco difícil, enorme... mas ... não sei o que é uma *toccata*” (P2E3).

Ao longo das sessões de coletas, P2 foi quem mais externou dúvidas e oscilações sobre sua capacidade de aprender e executar a peça em um nível que julgasse satisfatório, apesar de demonstrar um nível suficiente de proficiência instrumental para executar a peça em questão. A dificuldade com o estilo do compositor somou-se à extensão da peça, que pressuponha desafios maiores do que os que havia enfrentado até o momento: “eu nunca peguei uma peça tão grande de Bach junta, de uma vez só. Mas eu estou gostando, não está sendo uma coisa impossível, porque acho que o meu primeiro processo foi bem, tá bem ... até agora” (P2E1). Um mês após o início do aprendizado, a maneira com que descreveu a relação com as dificuldades impostas pela peça - “não está sendo uma coisa impossível” (P2E1) – refletiu suas dúvidas iniciais sobre sua capacidade em lidar com a complexidade da obra, percepção que foi atenuada a partir da leitura completa da obra. No entanto, o sentimento de conquista em relação ao progresso obtido (“meu primeiro processo foi bem”) durante o primeiro mês de aprendizado foi seguido por uma ressalva (“Foi bem [...] até agora”). Tendo em vista as significações do processo de leitura de P2 sugeridas na seção anterior, entendemos que, a partir do momento em que suas metas iniciais de leitura - centradas em obter fluidez na realização mecânica - haviam sido atingidas, iniciava-se uma nova etapa qualitativa no seu processo, que demandaria uma compreensão mais aprofundada e criativa da obra. A dificuldade em contextualizar os elementos de um estilo que não lhe era familiar, e no qual as dimensões interpretativas encontravam-se implícitas na partitura, em vez de explicitamente anotadas²⁵ parecem ter causado um impacto significativo na crença de P2 em sua auto-eficácia.

²⁵ O Participante 2 utilizava uma edição *Urtext* da obra, publicada pela editora Henle.

Durante o transcurso do semestre letivo, P2 externou preocupações frequentes em relação ao progresso consolidado, muitas vezes de forma depreciativa: “falta muita coisa, ficar falando me dá um desespero” (P2E2), “tenho que agilizar o processo” (P2E3). Próximo da banca semestral, essas manifestações foram intensificadas: “estou errando umas coisas que eu não estava errando, acho que é culpa da prova [...] coisas muito imbecis” (P2E4), “Ela está bonitinha assim, tipo, tocadinha para a prova, mas não muito segura” (P2E4), “Ai meus... a prova ... ai meus... a prova.” (P2E4). De maneira geral, a ambivalência foi um traço discursivo recorrente quando o participante julgava os produtos obtidos ao longo do aprendizado, indicando uma baixa crença em sua auto-eficácia.

P3, por sua vez, demonstrou grande confiança na capacidade em aprender de forma satisfatória a obra. No início do aprendizado, desdenhou os desafios da obra, ao se referir que, mecanicamente, considerava que a Sonata de Beethoven “não é uma peça de grandes dificuldades” (P3E1). McCormick e McPherson (2006) sustentam que a sobrevalorização das próprias habilidades é um elemento benéfico para a motivação no aprendizado instrumental, vinculada à alta persistência e ao esforço sustentado durante longos períodos de tempo até que sejam obtidos os resultados julgados como possíveis. Corroborando este construto (e contradizendo sua avaliação), P3 demonstrou um esforço considerável na resolução e monitoração das dificuldades técnicas da obra, utilizando estratégias diversificadas - condizentes com as demandas mecânicas de cada segmento. Este esforço estendeu-se durante toda a duração do período de coletas, e garantiu que o produto alcançado atendesse suas expectativas iniciais.

De maneira geral, o conhecimento de P3, mais amplo e abrangente do que o dos demais participantes, e sua maior experiência com a preparação de um repertório complexo lhe permitiu ter uma visão mais clara acerca dos objetivos que queria alcançar em cada etapa de seu aprendizado. A seu favor, contou ainda o tempo maior de preparação, visto que seu recital de graduação só seria apresentado no próximo semestre. Apesar do maior período disponível para aprender a peça, isso não parece ter arrefecido o andamento da sua preparação e, ao final do semestre, sua performance atingiu um estágio bastante refinado. Sua organização de estudo, trabalhando os movimentos de forma sequencial, resultou num menor refinamento dos dois últimos movimentos, no entanto, os principais marcos interpretativos foram estabelecidos, nos

levando a conjecturar que resultados mais refinados seriam obtidos na sequência de seu estudo.

6.4. A percepção dos participantes em relação ao tempo de aprendizado

Em relação ao tempo de aprendizado, os três participantes consideraram o período disponível no semestre como insuficiente para atingir o estágio de maturação desejado. Suas manifestações apontam para questionamentos sobre até que ponto a rigidez da estrutura letiva semestral – adaptada de um modelo acadêmico padronizado – contempla os diferentes estágios de desenvolvimento normalmente encontrados mesmo em alunos de igual seriação acadêmica. Uma estratégia mencionada pelos três participantes para contornar esta limitação foi a de seguir trabalhando com obras do semestre letivo anterior, especialmente aquelas que poderiam servir para recitais acadêmicos e/ou aquelas que fossem da predileção dos participantes.

Apesar das manifestações sobre o pouco tempo disponível para aprender as obras e de insatisfações pontuais, os três participantes atingiram produtos condizentes com suas expectativas iniciais, sendo o principal aspecto limitador do refinamento a eficácia das estratégias adotadas, conforme discutiremos nas próximas seções deste capítulo. Apesar do cumprimento das metas estabelecidas, um aspecto que parece ter sido prejudicado foi a estabilidade da execução e da memorização, um processo que provavelmente exigiria um tempo maior de (re)aprendizado, de acordo com os casos estudados na literatura (vide CHAFFIN, 2001 e CHAFFIN et al., 2010).

O Participante 2 foi quem mais demonstrou-se em conflito com o tempo disponível para aprendizado, manifestando dúvidas durante todo o semestre sobre sua capacidade de aprender satisfatoriamente a obra no período disponível: “é muito pouco tempo. Não são 6 meses ... é um pouco menos do que isso” (P2E1), “Falta muita coisa.... ficar falando me dá um desespero” (P2E2), “tenho que agilizar o processo” (P2E3). Além da baixa crença na auto-eficácia, essa relação conflituosa parece ter se acentuado tendo em vista a natureza ainda pouco eficaz do seu processo de preparação (vide Capítulo 6.9.2). O Participante 1 e o Participante 3, por sua vez, não verbalizarem preocupações expressivas com o tempo de aprendizado, no entanto suas últimas execuções registradas evidenciaram estágios distintos de refinamento ao longo da obra,

um indício que suas representações mentais ainda não estavam suficientemente estabilizadas e consolidadas.

6.5. A autonomia durante o processo de aprendizado

P1 e P2 apresentaram um perfil distinto de P3 em relação à autonomia nos processos de investigação interpretativa e regulação do aprendizado. Foi possível perceber uma maior dependência de fatores externos - tais como as aulas de instrumento, *masterclasses* e escuta de gravações - para que houvessem mudanças qualitativas mais significativas nos aspectos relatados e nos produtos produzidos por P1 e P2. Em contraste, o processo de P3 foi mais autônomo, e partiu de uma leitura mais aprofundada. P3 relacionou, desde o princípio, a compreensão de aspectos estruturais (organização das frases e segmentos, contrastes e texturas musicais) aos aspectos expressivos, interpretativos e técnicos, refinados ao longo do semestre através de ampla variedade de estratégias meta-cognitivas de regulação. P3, apesar de demonstrar bastante autonomia, valorizou muito os comentários do professor de instrumento, que, além de apontar soluções específicas, lhe auxiliou no sentido de expandir seus horizontes de pesquisa interpretativa.

Nas entrevistas e relatos de P1, ficaram evidenciados importância dos encontros tanto com o professor quanto com o aluno de mestrado que por vezes lhe orientava em seu estágio docente orientado. Esses encontros ampliariam significativamente seu conjunto de metas e os guias relatados, tanto em quantidade quanto em variedade, e lhe incentivaram a repensar as concepções que formulava durante o aprendizado. As aulas coletivas na disciplina “Laboratório de Execução Instrumental” e os *masterclasses* oferecidas pelo Departamento de Música também lhe trouxeram mudanças qualitativas pontuais e o incentivaram a buscar novas dimensões em sua execução.

Para P2, as aulas de instrumento e os processos de modelagem foram os principais catalisadores de mudanças qualitativas em suas concepções. Assim como P1, P2 demonstrou depender bastante da orientação professor de instrumento para regular aspectos pontuais e para direcionar suas metas de estudo. Ao abordar as disparidades entre a sua avaliação dos produtos obtidos e o retorno recebido do professor de

instrumento (P2E2), demonstrou certa dificuldade em regular de forma satisfatória seu processo de aprendizado e julgar adequadamente seus produtos.

No caso de P3, destacaram-se, além da formação mais avançada no curso superior de música, aspectos de suas competências pessoais e personalidade. Seus processos de aprendizado foram qualitativamente superiores aos demais participantes, e a quantidade de estudo relatada foi maior. Além disso, P3 demonstrou um domínio aprofundado de conhecimentos harmônicos e estruturais, e um maior desempenho instrumental. Apesar do melhor planejamento do estudo, a opção de P3 por trabalhar os movimentos em ordem sequencial resultou em um aprofundamento ligeiramente inferior nos dois últimos movimentos sonatas, porém cumpre ressaltar que o período de aprendizado proposto para a obra consistia em dois semestres letivos.

6.6. A utilização de processos de modelagem a partir de gravações referenciais

A escuta de gravações foi um aspecto mencionado espontaneamente pelos participantes durante as entrevistas sobre a preparação da obra, durante estágios diversos do aprendizado. Freitas (2013) sustenta que o processo de modelagem das decisões interpretativas a partir de gravações referenciais – realizadas por intérpretes cuja *expertise* é reconhecida por um significativo contingente de estudiosos - “amplia os recursos expressivos dos participantes, incentiva a autonomia e individualidade de suas interpretações e potencializa a audição crítica e a reflexão sobre processos de estudo” (FREITAS, 2013, resumo). O trabalho de Freitas (2013) lidou com participantes de um universo similar ao do presente estudo – estudantes universitários de música cursando bacharelado em piano -, tendo a autora constatado que “cada participante direcionou a escuta do modelo de acordo com suas próprias preocupações e objetivos individuais, demonstrando maturidade ao refletir sobre seu próprio desempenho e sua produção”. Este direcionamento crítico da escuta foi um processo observado em nosso estudo, tendo sido utilizado, com propósitos distintos, pelos participantes ao longo do aprendizado da obra.

A relação mais intensa com os processos de modelagem foi relatada por P2, que recorreu a esta estratégia em diversos momentos de sua preparação. No início de seu aprendizado, as gravações lhe auxiliaram a criar uma imagem auditiva da obra, sem a qual não se sentiria confiante em prosseguir com a leitura da obra: “se eu começo a estudar uma coisa e eu não sei como é [auditivamente], não vai pra canto nenhum” (P2E1). Inicialmente, esta relação foi marcada por uma certa passividade e ausência de direcionamento crítico na escuta: “[no início] eu peguei umas gravações, coloquei no CD, coloquei no carro, e ficava ouvindo um *bocado de tempo*” (P2E1, grifo do autor). P1 igualmente relatou ter escutado gravações no início do aprendizado, porém pareceu já ter se engajado em processos de escuta crítica desde o princípio, estabelecendo predileções pelos registros realizados por certos intérpretes e rejeitando escolhas realizadas em outros registros. P3 mencionou ter escutado gravações durante o processo inicial de leitura da obra, no entanto não relatou espontaneamente ter explorado a modelagem como um recurso de investigação durante o processo de aprendizado e preparação da obra estudada.

Após as semanas iniciais do aprendizado, as gravações foram utilizadas pelos P1 e P2 de forma mais pontual, evidenciando sempre um direcionamento analítico da escuta. P1 direcionou sua escuta para perceber as relações entre as dinâmicas empregadas e o caráter expressivo obtido, um ponto que se integrava com o direcionamento de suas investigações interpretativas, especialmente no primeiro movimento da Sonatina de Ravel. P2 comparou o andamento em várias gravações da Toccata de J.S. Bach e escolheu um referencial para a modelagem aural (gravação de Glenn Gould), que posteriormente seria rejeitado em virtude da incompatibilidade do andamento-referência com suas próprias concepções da obra. A modelagem aural parece ter desempenhado um papel menos significativo para P1 e P2 nas semanas finais do semestre letivo, condizente com o esforço percebido em estabilizar as concepções construídas ao longo do semestre.

6.7. A transfiguração das metas de estudo e a natureza dos objetivos estabelecidos

Durante o processo de aprendizado, os participantes estabeleceram metas de diferentes naturezas. Os objetivos estabelecidos estiveram ligados à resolução de problemas pontuais, tais como a consolidação de aspectos mecânicos (dedilhados, posição da mão, propriocepção), aos parâmetros interpretativos (dinâmicas, articulações, texturas sonoras e contrastes), às ideias expressivas (caráter, referências extra-musicais, representações, conceitos, ideias e imaginação criativa) e ao planejamento do aprendizado da peça ao longo do tempo disponível durante o semestre letivo. Durante o processo de aprendizado, as metas transfiguraram-se de acordo com os aspectos priorizados, e tal fato refletiu-se tanto na indicação de guias de execução específicos para o estabelecimento de novos focos de monitoração quanto nos aspectos relatados nas entrevistas e nos relatos de estudo.

6.7.1. Participante 1

Uma observação das metas estabelecidas por P1 revelou as implicações na sua prática musical das significações atribuídas ao processo de leitura musical, discutidas anteriormente. Ao longo do semestre, foram priorizadas metas relacionadas às dimensões técnico-mecânicas, que consistiram no principal aspecto regulado ao longo do estudo. Nos relatos de estudo, constaram ainda metas relativas às dimensões interpretativas (dinâmicas, fraseado, equilíbrio das texturas), que foram descritos - em sua maioria - enquanto dificuldades técnicas, não necessariamente vinculadas a uma intencionalidade expressiva. As metas e guias consolidados que se referiram às questões mecânicas também sugeriram uma compreensão ainda pouco refinada da técnica instrumental. O participante demonstrou ter consciência perceptiva das dificuldades mecânicas enfrentadas, mas limitação em relação às possíveis estratégias para resolvê-las.

A abordagem de P1 em relação aos aspectos mecânicos apresentou elevado contraste com a abordagem de P3, cuja consciência proprioceptiva bem desenvolvida habilitou-o a delinear soluções e guias específicos de monitoração para seus problemas

técnicos. Enquanto que os guias de P3 consistiram em estratégias proprioceptivas específicas (por exemplo, “posição da mão”, “relaxar punho” “peso do braço”, “peso no polegar e rotação”), P1 centrou-se em estratégias genéricas, tais como focar-se no “relaxamento do braço” para a resolução de passagens em contextos bastante distintos. Essa dinâmica de trabalho de P1 acabou gerando um resultado limitado de refinamento técnico-mecânico, e foi marcada por períodos de relativa estagnação e recorrência frequente dos mesmos guias de monitoração nos aspectos básicos. No período final do semestre, os resultados obtidos por P1 na monitoração dos aspectos técnico-mecânicos foram qualitativamente superiores, no entanto não houve tempo suficiente para consolidá-los e, face a situação de pressão na banca semestral, acabou por retroceder nesse aspecto.

Embora durante o semestre letivo tenha havido um incremento significativo na quantidade de metas relacionadas às dimensões interpretativas, uma avaliação dos produtos revelou que muitos dos objetivos almejados por P1 ainda encontravam-se ofuscados pela dificuldade de realização das ideias propostas. P1 também demonstrou tentativas pontuais de integrar dimensões expressivas em algumas passagens (ex: “grandioso” [P1R2], buscar outro som” [P1R3], “melancólico” [P1R2]), porém esta não foi uma meta prioritária ou consistentemente realizada durante o período de aprendizado monitorado. No entanto, em suas execuções, essas passagens com marcos expressivos assinalados destacaram-se pela expressividade e confiança, um aspecto resultante, em nossa percepção, da maior clareza na representação mental do que almejava atingir. As conclusões sugeridas pelo estudo de Duke et. al (2012), abordado na revisão de literatura, também nos levam a sugerir que o foco externo resultante dos guias expressivos tenha ajudado o participante a recorrer a movimentos mais naturais e já automatizados em sua execução, obtendo resultados mais efetivos e consistentes.

6.7.2. Participante 2

Após a leitura inicial da obra - estágio que considerou o mais trabalhoso -, as linhas de investigação interpretativa de P2 focaram-se na realização de articulações (sugeridas pelo professor de instrumento), no andamento (com oscilações ao longo das sessões de coleta), na valorização de aspectos polifônicos e na exploração do caráter

improvisatório de determinadas seções. Conforme as considerações analíticas apresentadas nas seções anteriores deste capítulo, compreendemos que, assim que P2 obteve um nível razoável de proficiência e fluência mecânica – meta atingida com certa facilidade - deparou-se com a dificuldade de refinar a compreensão das dimensões interpretativas e expressivas implícitas no texto musical. Essas dificuldades acabaram limitando sua capacidade de planejamento e autorreflexão sobre sua trajetória de estudo.

A falta de familiaridade com o estilo barroco e suas práticas de performance, bem como a ausência de uma investigação ativa com o intuito de suprir esta lacuna, resultaram – em nossa percepção – em uma dependência excessiva do *feedback* do professor para o estabelecimento de metas. Durante o período monitorado, P2 parece ter se focado em número relativamente limitado de linhas de investigação interpretativa, que resultaram na recorrência de determinadas diretrizes durante todo o processo. Estas linhas foram refinadas e expandidas ao longo do processo de aprendizado, como por exemplo o conceito de improvisação e suas implicações interpretativas, que foram progressivamente exploradas ao longo do semestre. No entanto, estes processos investigativos parecem ter sido insuficientes para dar conta de diversos aspectos da realização musical da obra e, por vezes, resultaram em uma dinâmica de aprendizado circular. Essa dinâmica foi caracterizada por uma ênfase na regulação de aspectos previamente abordados em detrimento de mudanças qualitativas mais significativas, que possivelmente impediram um refinamento maior de sua performance.

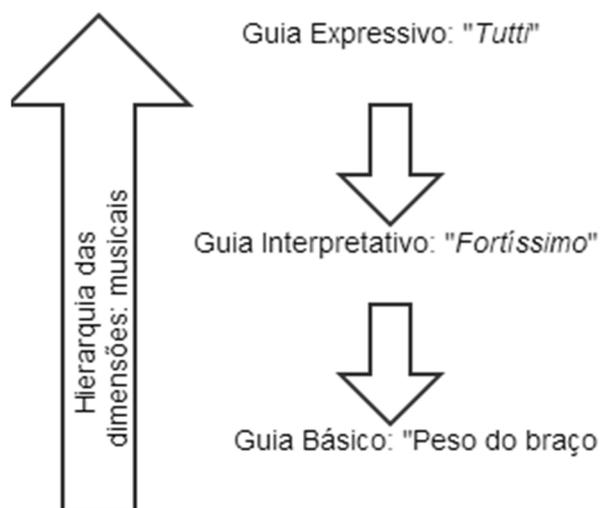
Assim como P1, P2 teve resultados limitados decorrentes da regulação dos aspectos básicos, especialmente na seção que considerava mais desafiadora, a Fuga da Toccata em Mi Menor. Embora tenha obtido sucesso na realização dos aspectos básicos nas demais seções da obra, que visivelmente não lhe impunham grandes dificuldades, sua trajetória de aprendizado na Fuga foi qualitativamente distinta. Ao contrário das demais seções, não demonstrou em nenhuma das formas de relato ter feito um esforço consistente para identificar os pilares harmônicos e buscar a compreensão estrutural da seção, um procedimento que havia lhe ajudado nas demais seções da Toccata. Suas metas e diretrizes de estudo nesta seção permaneceram relativamente estanques, fundamentalmente focadas em duas metas centrais: “acelerar o andamento” e mostrar a “a entrada das vozes”. As estratégias adotadas para trabalhar estes aspectos foram centradas em aspectos mecânicos (por exemplo, utilização de metrônomo em

andamentos progressivos) e apresentaram menor grau de refinamento do que as estratégias adotadas nas demais seções. Um exemplo desta prática pouco efetiva foi o estudo ponta-a-ponta relatado na seção, identificado por Hallam (1997b) como um procedimento típico de iniciantes. Apesar da ênfase relatada na busca pela fluência mecânica, estas estratégias tiveram um efeito limitado nos produtos. Além disso, os marcos interpretativos e expressivos, que nas demais seções apresentaram um aprofundamento progressivo, foram relatados em menor quantidade na Fuga, e sofreram poucas alterações ao longo da trajetória de aprendizado, um indício que o foco de atenção circular nos aspectos básicos desviou a atenção de P2 do estabelecimento de marcos interpretativos mais efetivos.

6.7.3. Participante 3

A trajetória de aprendizado de P3 evidenciou uma visão bastante integrada em relação as suas metas de estudo e decisões interpretativas. Frequentemente, seus relatos de estudo e guias de execução trabalharam com dimensões simultâneas de maneira inter-relacionada. Por exemplo, na segunda sessão de coletas, um dos guias expressivos, “*Tutti*”, foi pareado com o guia interpretativo “*Fortíssimo*”, por sua vez associado ao guia básico “*peso do braço*”. Neste caso, evidenciou-se uma natureza hierárquica em seu processo decisório, no qual uma concepção expressiva – referência imagética do *tutti* orquestral - vinculava-se ao monitoramento da dinâmica *fortíssimo*, cuja realização correta dependia da monitoração proprioceptiva do “*peso do braço*”.

Figura 67. Esquemática de um exemplo de concepção hierárquica nas diretrizes de estudo de P3



Ao longo do processo de aprendizado, P3 destacou-se pela sua capacidade criativa e pela sustentação de atitudes investigativas. Inquieto em relação aos resultados obtidos, suas metas e marcos foram bastante minuciosos e apresentaram transfigurações constantes de sessão para sessão, que demonstraram uma variedade de abordagens e estratégias para lidar com os mesmos problemas fundamentais de sua execução. A quantidade de diretrizes relatadas, bem como suas frequentes transfigurações ao longo das sessões, revelaram um engajamento contínuo no processo de aprendizado, bem como uma elevada motivação e capacidade de autorreflexão, que resultaram em um refinamento progressivo e consistente de todos os movimentos trabalhados.

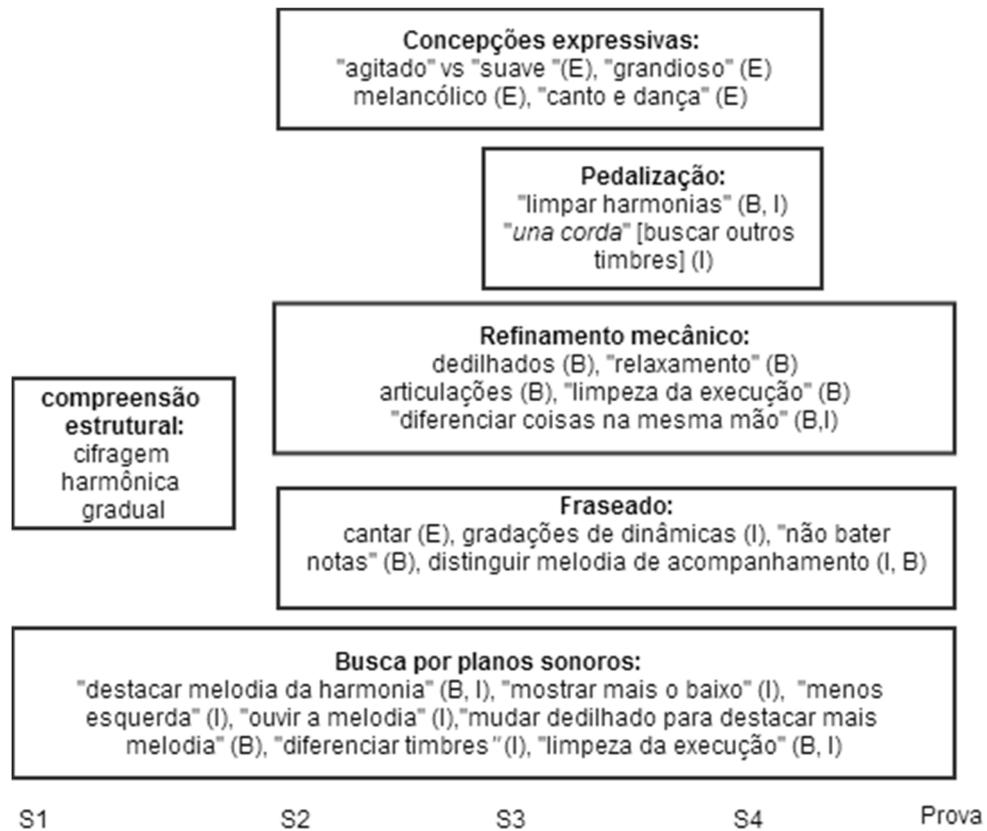
6.8. As linhas centrais de investigação interpretativa

Além de abarcarem diferentes dimensões e objetivos, consideramos que as diretrizes de estudo e guias de execução foram guiadas por algumas linhas centrais de investigação interpretativa. Estes conceitos abrangentes foram explorados em contextos diversos, atuaram como elementos de integração nas concepções gestadas sobre as obras e muitas vezes foram os motivadores de novas buscas durante as trajetórias de aprendizado.

Nos diagramas abaixo, foram sintetizadas as principais linhas investigativas consolidadas nas trajetórias de aprendizado dos participantes. Para cada linha investigativa, foram identificadas metas e diretrizes relacionadas, bem como as dimensões que contemplaram. Por vezes, metas similares estiveram ligadas à diferentes linhas de investigação, ou foram enquadradas em duas ou mais linhas interpretativas. Nas figuras, as letras “B”, “I” e “E” se referem às dimensões básicas, interpretativas e expressivas, enquanto que a letra “S” se refere às sessões (1-4) de coleta nas quais foram identificadas.

6.8.1. Linhas de investigação interpretativa: Participante 1

Além da ênfase conferida às dimensões básicas (“refinamento mecânico” e “pedalização” na Figura 68), um aspecto já bastante ressaltado sobre o aprendizado de P1, outra linha central em seu aprendizado foi a busca pela diferenciação dos “planos sonoros”. Muitas de suas metas estiveram vinculadas a esta linha investigativa, que parece ter sido o principal foco de suas considerações interpretativas, junto com a busca pelo “fraseado”. A “compreensão estrutural” foi uma linha de menor importância, restrita mais à fase inicial do aprendizado, na qual o participante buscou realizar uma cifragem harmônica gradual dos trechos que estavam dentro do alcance de sua compreensão musical.

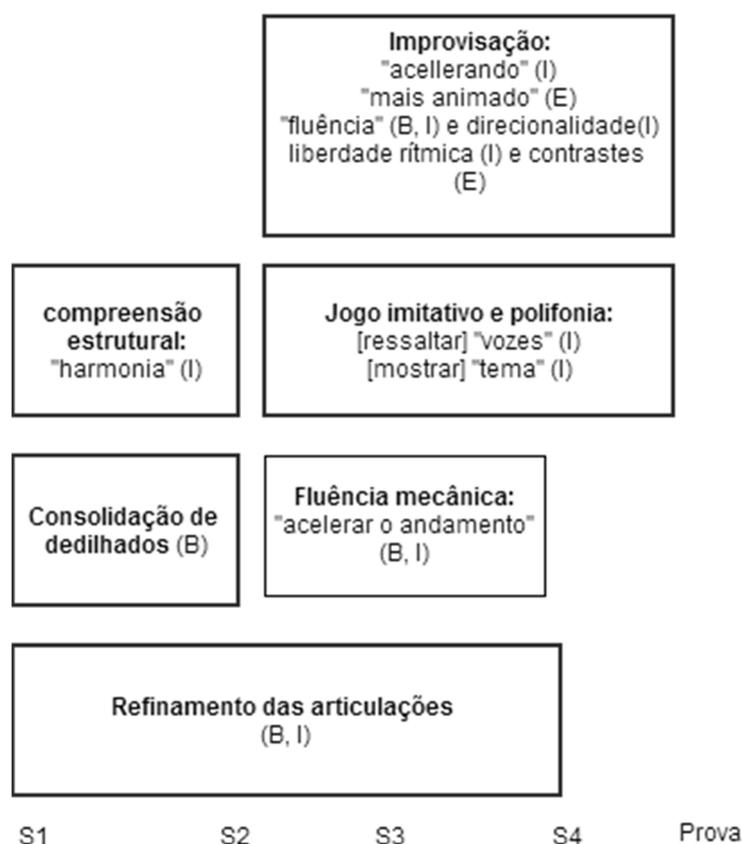
Figura 68. Linhas centrais de investigação interpretativas de P1

6.8.2. Linhas de investigação interpretativa: Participante 1

No aprendizado de P2, ressaltamos duas linhas investigavas, que gradualmente tornaram-se elementos unificadores na concepção da obra. Uma linha relacionou-se com a ideia expressiva “improvisação”, e resultou em marcos em todas as dimensões. Essa busca, inicialmente restrita à seção *Adagio*, acabou por guiar também a seção inicial da *Toccata*. Este par de seções foi contrastado com as seções *Un Poco Allegro* e *Fuga*, regidas por uma linha investigava que valorizava o jogo imitativo e a polifonia. As metas centrais dessa linha consistiam em valorizar a entrada sucessiva das vozes e refinar as articulações destas seções e outros aspectos interpretativos que auxiliassem a projeção da polifonia. Os aspectos básicos também estiveram representados em três linhas centrais: “consolidação de dedilhados”, obtenção de “fluência mecânica” e, principalmente no “refinamento das articulações”, cujas metas estenderam-se durante

todo o semestre letivo. A compreensão estrutural assim como na trajetória de aprendizado de P1, também foi uma linha investigativa restrita ao período inicial do aprendizado, relacionada com poucas metas de estudo.

Figura 69. Linhas centrais de investigação interpretativa de P2



6.8.3. Linhas de investigação interpretativa: Participante 3

P3 apresentou uma quantidade maior de linhas investigativas do que P1 e P2, as quais foram aprofundadas progressivamente ao longo de seu aprendizado, de maneira bastante consistente e equilibrada. Suas metas também foram mais variadas, bem como as estratégias empregadas, indicando um nível de *expertise* nitidamente superior ao dos demais participantes.

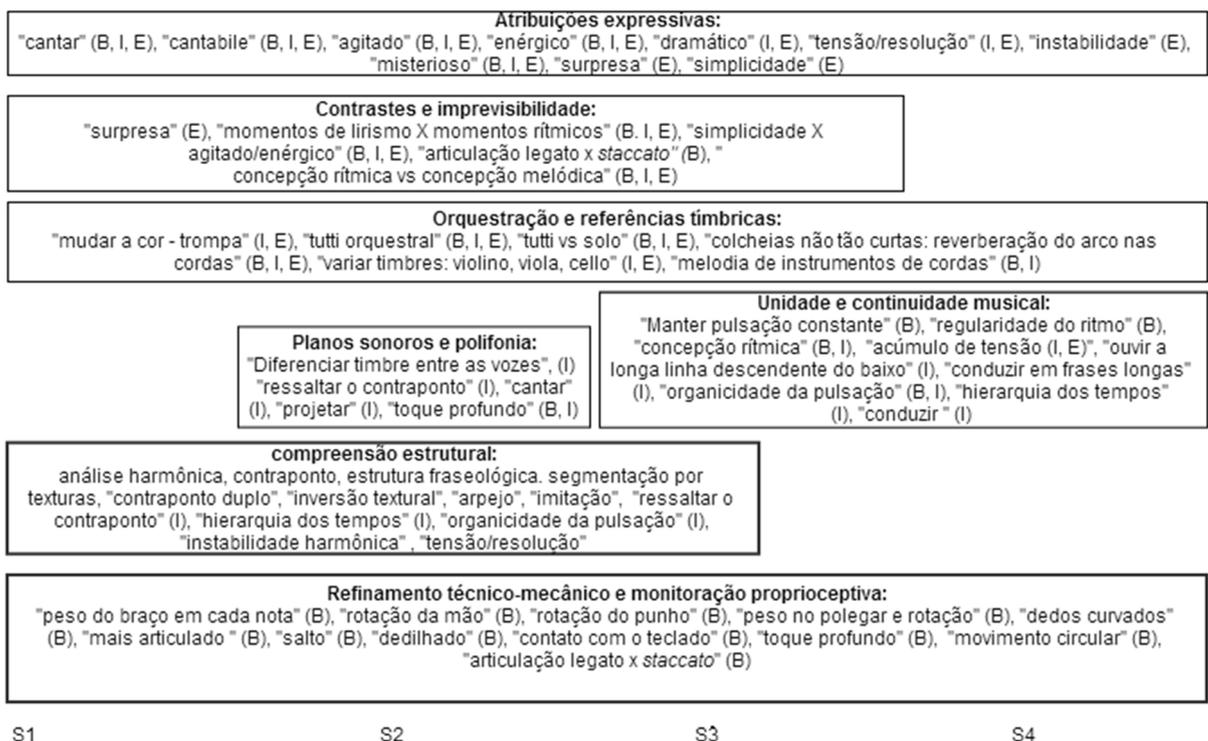
Diferentemente dos demais participantes, a "compreensão estrutural" foi uma linha perseguida durante praticamente todo o semestre letivo, incorporada as suas metas

habituais de estudo. A investigação das dimensões estruturais da obra frequentemente esteve ligada aos marcos interpretativos e expressivos. O refinamento dos aspectos básicos, por sua vez, também foi investigado em maior profundidade, com um número bastante expressivos de metas e guias relacionadas a essa linha de investigação.

Em relação aos aspectos predominantemente interpretativos e expressivos, destacamos quatro linhas principais, a partir dos quais foram gestados os principais marcos regulatórios da interpretação da obra: “atribuições expressivas”, “contrastes e imprevisibilidade”, “orquestração e referências tímbricas”, “planos sonoros e polifonia”.

Embora a maior parte das linhas investigativas tenham ocorrido concomitantemente, desde o início do aprendizado, a busca pela “unidade e continuidade” musical esteve relacionada a um estágio posterior no aprendizado, visto que dependia do refinamento das seções individuais.

Figura 70. Linhas centrais de investigação interpretativa de P3



6.9. Os ciclos de refinamento nas trajetórias de aprendizado

O planejamento do estudo, as dimensões enfatizadas e as linhas de investigação interpretativa pesquisadas resultaram em diferentes ciclos de refinamento na trajetória de aprendizado de cada um dos participantes. A natureza destes ciclos foi determinante para o aprimoramento dos produtos obtidos. Destacamos o papel da investigação interpretativa - consolidada no estabelecimento de marcos regulatórios da execução - enquanto propulsor central do refinamento obtido ao longo das trajetórias de estudo. De maneira geral, a investigação foi mais relevante quando lidou com aspectos interpretativos e expressivos, ou seja, quando se ocupou das dimensões musicais em oposição às dimensões técnico-mecânicas. Como constatado anteriormente, a investigação das dimensões técnico-mecânicas resultou em um aprimoramento dos resultados especialmente quando vinculada às linhas centrais de investigação interpretativa e reguladas por estratégias altamente específicas, que geralmente demandaram conhecimentos proprioceptivos já consolidados.

Os esquemas apresentados abaixo apresentam uma perspectiva sincrônica das trajetórias de aprendizado, complementando a dimensão diacrônica abordada nos capítulos centrados em cada um dos estudos de caso. As setas para a direita representam novas etapas investigativas, resultando em refinamento na preparação, ao passo que as setas direcionadas à esquerda representam a regulação, reflexão e redirecionamento do aprendizado. Esses sentidos não são estanques: em cada caso, busquei representar graficamente as relações mais presentes em cada trajetória de aprendizado, recorrendo a rótulos e legendas adicionais quando julguei necessário.

6.9.1. Ciclo de refinamento do Participante 1

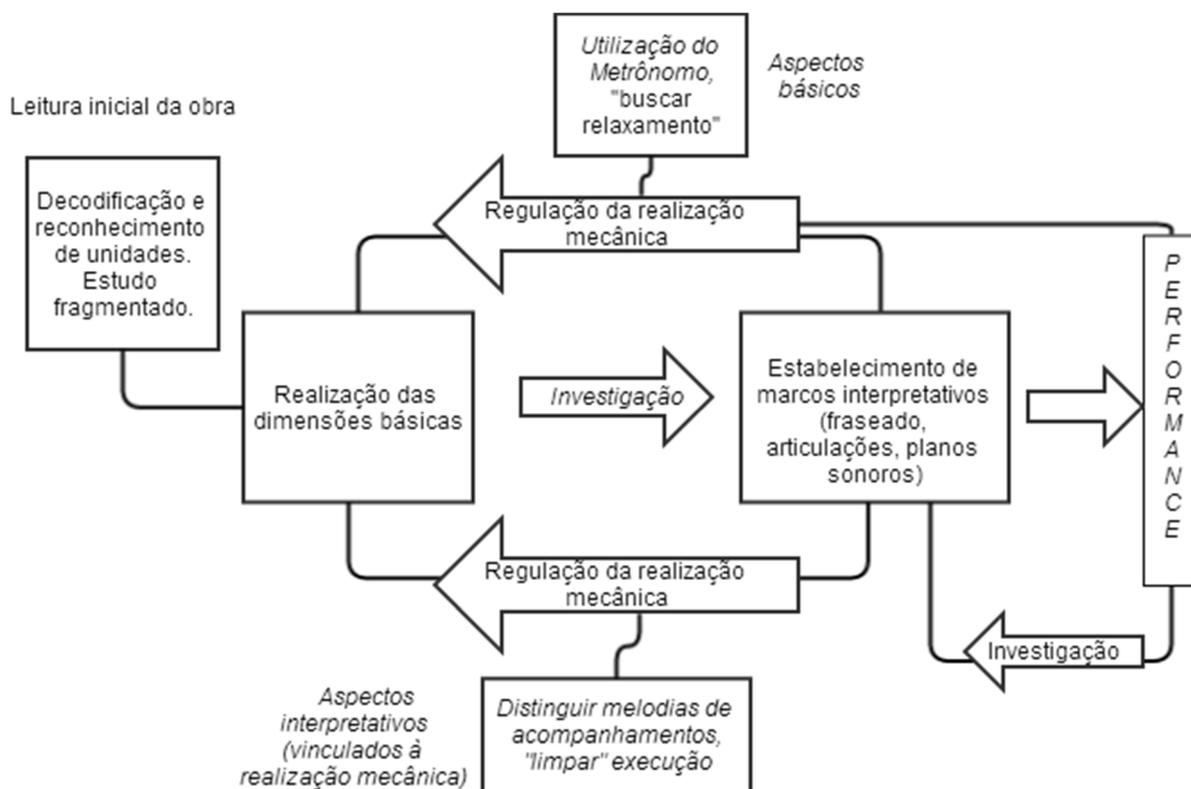
O ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P1 (Figura 1) teve como ponto de partida a decodificação e reconhecimento das unidades básicas na partitura: acordes, padrões harmônicos, dinâmicas, articulações e acentuações. Esse reconhecimento ainda foi realizado de forma fragmentada, resultando em uma leitura

musical ainda centrada na realização das partes individuais, sem uma contextualização mais abrangente.

Sua trajetória parece ter enfatizado como elemento central o aprimoramento das dimensões básicas, priorizando a regulação da realização mecânica desde as etapas iniciais da leitura. A maior parte das estratégias adotadas parece ter se direcionado a este aspecto, em vista dos desafios técnico-mecânicos que a Sonatina de Ravel impunha ao participante. O estabelecimento de marcos interpretativos relativos ao fraseado, articulações, e planos sonoros foi geralmente acompanhado por um retorno à regulação das dimensões básicas, devido à falta de conhecimentos procedimentais e proprioceptivos mais consolidados que permitissem a P1 realizar suas concepções. Dessa forma, a realização de suas intenções musicais exigiu um significativo esforço pessoal e atingiu níveis de sucesso variados, dependendo das demandas das passagens em questão.

Dentre as estratégias adotadas para lidar com a realização mecânica, o Participante conferiu especial ênfase à utilização do metrônomo e à monitoração do “relaxamento”, porém teve dificuldade em consolidar avanços mais efetivos nesses aspectos. O tempo do semestre parece não ter sido suficiente para que consolidasse avanços técnico-mecânicos de maior impacto, apesar do esforço do participante em regular essa dimensão em sua execução. Possivelmente, essa linha investigativa lhe exigiria mais tempo e orientações externas para que pudesse se consolidar enquanto um elemento propulsor do aprimoramento em sua trajetória de aprendizado. Outro eixo de monitoramento na realização consistiu na busca por “planos sonoros”, aspecto no qual obteve maior sucesso.

O modelo de ciclo proposto na Figura 71 tenta esquematizar esta dinâmica de refinamento:

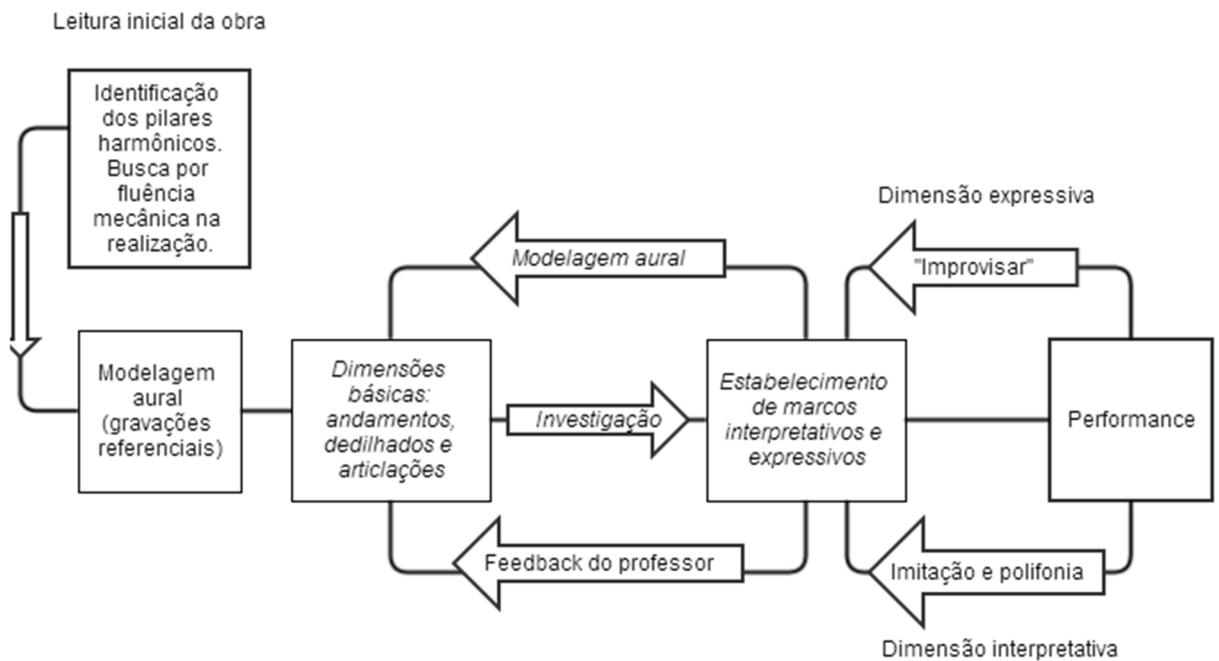
Figura 71. Ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P1

6.9.2. Ciclo de refinamento do Participante 2

A trajetória de aprendizado de P2 (Figura 72) apresentou um ciclo de refinamento bastante distinto em relação ao de P1. Sua leitura inicial da Toccata em Mi Menor de J.S. Bach - com exceção da fuga - parece ter resolvido satisfatoriamente as demandas técnicas básicas da peça, e incorporou processos de modelagem aural a partir de gravações referenciais. Após o término do período de leitura inicial, o foco de investigação de P2 consistiu no estabelecimento de marcos básicos: andamentos, articulações e dedilhados, aparentemente ainda desvinculados de uma intencionalidade expressiva explícita. Durante o restante do semestre, o foco de sua preparação residiu no estabelecimento de marcos interpretativos e expressivos, progressivamente refinados ao longo do semestre, ainda que em um ritmo vagaroso. P2 apresentou pouca autonomia no estabelecimento desses marcos, recorrendo constantemente às orientações do professor de instrumento ou aos processos de modelagem aural. A compreensão

harmônica também foi um fator de auxílio nos seus marcos, no entanto não parece ter sido investigada de forma consistente, tendo sido mais explorada durante o processo de leitura do que durante o restante do aprendizado. Suas investigações interpretativas centraram-se em duas linhas principais: a busca do caráter improvisatório, na seção inicial e no *Adagio*, e a valorização do jogo imitativo nas seções *Un Poco Allegro* e Fuga. Ao contrário das demais seções, no aprendizado de P2 o ciclo de refinamento da Fuga parece não ter ultrapassado a regulação das dimensões básicas. A ausência de maiores esforços investigativos em relação ao estabelecimento de marcos nessa seção parece ter impactado significativamente seu refinamento, resultando numa circularidade de metas e resultados que contrastaram com o restante do aprendizado da obra.

Figura 72. Ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P2

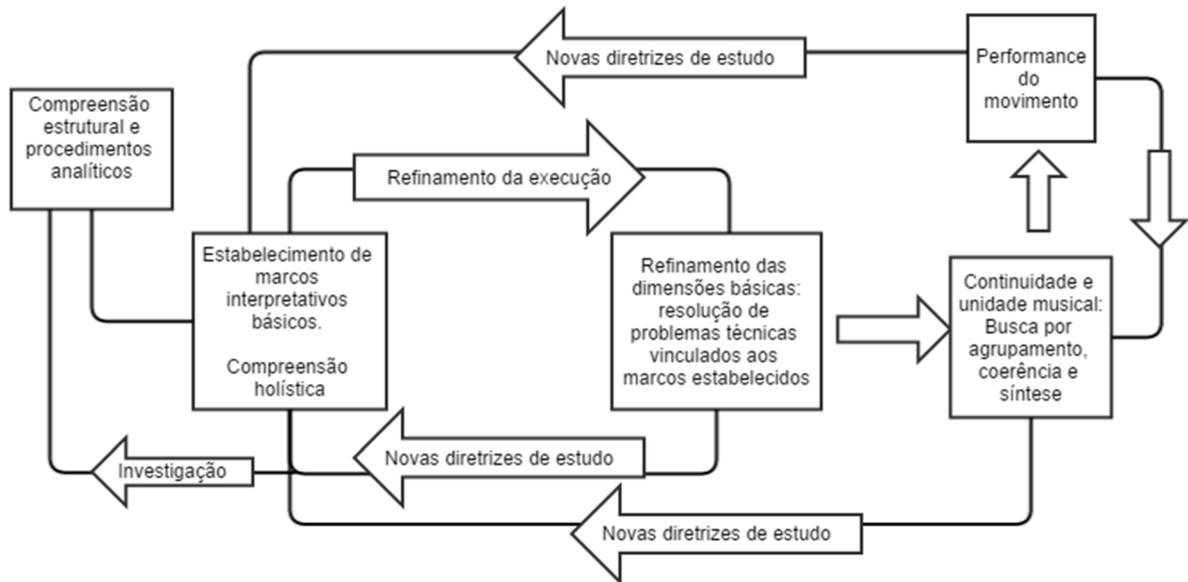


6.9.2. Ciclo de refinamento do Participante 3

De maneira geral, o planejamento estabelecido por P3 para o estudo de cada movimento da Sonata Op. 22 de Beethoven parece ter contemplado etapas bem definidas, que delinearão a natureza de suas metas de estudo em cada sessão. Seu ponto de partida, de maneira geral, residiu na compreensão estrutural e no reconhecimento de pilares harmônicos, motivicos, estrutura fraseológica, bem como recorrências e contrastes. Ao contrário dos demais participantes, essa linha investigava (compreensão estrutural) não se restringiu ao período inicial de aprendizado, mas foi consistentemente incorporada em seu ciclo de preparação em aprofundamento progressivo. Uma vez identificados, os elementos estruturais auxiliaram a segmentação da obra em unidades menores, que receberam marcos interpretativos distintivos, contemplando diversas dimensões (interpretativas, expressivas e básicas). Após o estabelecimento dos marcos interpretativos, a próxima etapa no processo de P3 geralmente consistiu no refinamento das dimensões básicas, buscando a melhor realização dos marcos interpretativos e expressivos estabelecidos na fase anterior.

Os últimos estágios identificados tinham como focos a busca pelo agrupamento das partes e a investigação das dimensões interpretativas relacionadas à continuidade musical, tendo em vista a performance integral de cada um dos movimentos. Esse planejamento parece ter ocorrido em todos os movimentos e, devido à ordem sequencial pela qual trabalhou a obra, priorizando diferentes movimentos ao longo do semestre, foi possível observar como suas metas foram consistentes com esse plano de trabalho. Possivelmente, uma etapa adicional consistiria no agrupamento da obra como um todo, no entanto o tempo disponível para o aprendizado não foi suficiente para que P3 atingisse este estágio, sendo o último produto gravado ainda uma de suas primeiras execuções ponta-a-ponta da obra.

Em seu ciclo de refinamento, ficou evidenciada sua maior *expertise* em relação aos demais participantes. P3 conseguiu integrar diferentes dimensões e linhas interpretativas em uma trajetória de aprendizado bastante eficaz, guiado por concepções holísticas e por representações mentais precisas. A tabela abaixo busca esquematizar essas dinâmicas em sua trajetória de aprendizado:

Figura 73. Ciclo de refinamento na trajetória de aprendizado de P3

CONCLUSÃO

A abordagem dos complexos processos envolvidos no aprendizado musical de uma nova peça musical por estudantes de música - em estágios distintos de sua formação - relevou uma vasta gama de posicionamentos e condutas. As trajetórias de aprendizado dos participantes revelaram dinâmicas distintas de regulação e refinamento, bem como diferentes estilos e abordagens pessoais de aprendizado. O cruzamento das diferentes perspectivas apontou para a importância de avaliar os produtos musicais obtidos de forma contextualizada, valorizando os processos musicais empregados por cada estudante e seus conhecimentos prévios. Em relação aos produtos musicais obtidos, buscamos transcender a acuidade de execução enquanto parâmetro avaliador, buscando valorizar principalmente as dimensões interpretativas e expressivas. Dentro desse viés, ressaltamos fortemente o papel da criatividade investigativa, que demonstrou desempenhar o mais relevante papel no refinamento dos produtos obtidos.

As metodologias de relato de estudo e guias de execução de Roger Chaffin et al. (2001), bem como as dinâmicas de regulação propostas por Zimmerman (2002) e Santos (2007), balizaram a análise dos processos musicais empregados. No entanto, ao longo do processo, foram construídas novas ferramentas e construtos que auxiliariam a compreensão dos casos trabalhados. Para além da taxonomia de relato original, que previa quatro dimensões (básicas, interpretativas, expressivas e estruturais), a definição de linhas de investigação interpretativa centrais (Capítulo 6.8) serviu para contextualizar as metas e guias de execução, permitindo avaliar o refinamento das trajetórias de aprendizado e filtrar as diretrizes de estudo. As dinâmicas de aprendizado foram sumarizadas em ciclos de refinamento (vide Capítulo 6.9), que auxiliariam na avaliação da eficácia e equilíbrio dos processos empregados. Acreditamos que tais construtos podem contribuir para a análise do planejamento de estudo - em uma dimensão qualitativa -, no sentido de ajudar a identificar os elementos propulsores do refinamento musical presente nos produtos obtidos.

Foi possível observar que, ao longo do semestre letivo, os participantes obtiveram êxito em realizar a maior parte das metas propostas, materializadas nas formas diversas de relato utilizadas durante a coleta de dados. A sustentação de uma atitude investigativa - manifestada no empenho de cada participante em explorar diferentes dimensões interpretativas, buscar novas soluções e explorar criativamente a obra musical - desempenhou o mais relevante papel no refinamento dos produtos musicais. Tendo em vistas a importância atribuída ao papel da *investigação interpretativa* (vide Capítulo 1.7) neste estudo, proponho um refinamento deste conceito, inicialmente trabalhado por Santos (2007) e Santos e Gerling (2010). Constatou-se que, nos casos estudados, a investigação interpretativa consistiu fundamentalmente em uma atitude provocadora de mudanças qualitativas na preparação: alterações na forma de conduta, nos objetivos propostos e nas estratégias empregadas, seja por meio de recursos externos (pesquisa, modelagem aural, *feedbacks* externos) ou internos (recontextualização de conhecimentos prévios, *insights* criativos, experimentação).

O tempo de aprendizado, delimitado pelo semestre letivo, foi julgado como insuficiente pelos três participantes. No entanto, o participante que obteve os melhores resultados buscou superar a limitação de tempo de aprendizado priorizando os processos investigativos, resultando em transfiguração e refinamento constante das diretrizes de estudo, sejam nas metas específicas ou nos pontos globais de monitoração, mesmo quando havia relatado pouco tempo de estudo. Essa capacidade investigativa relacionou-se principalmente com a *expertise* musical já consolidada e, nesta perspectiva, reforçamos a recomendação de escolha criteriosa e realista do repertório a ser trabalhado durante o semestre.

Os períodos de maior rendimento estiveram geralmente associados a um esforço de expandir os marcos interpretativos. A regulação dos aspectos básicos, apesar de ter gerado uma maior sensação de confiança e segurança nos participantes, pareceu ter menos efeito direto na qualidade dos produtos obtidos, exceto quando associada à estratégias altamente específicas, envolvendo conhecimentos proprioceptivos e procedimentais. Desta forma, quando as diretrizes de estudo centradas nos aspectos mecânicos não foram acompanhadas de processos investigativos condizentes com as metas propostas, pode-se constatar um rendimento menor. Esta regulação pareceu estar

mais associada à manutenção de memórias motores - implícitas e frágeis enquanto representações mentais (CHAFFIN, 2012b) - do que ao refinamento qualitativo dos produtos obtidos.

Períodos de relativa estagnação no aprendizado foram marcados por uma circularidade de diretrizes de estudo, ou seja, pela reciclagem de objetivos, geralmente de caráter genérico e por vezes centrados na realização dos aspectos básicos. Estes períodos foram associados com uma série de fatores: tempo reduzido de estudo, capacidade limitada em julgar os produtos, ausência de estratégias e conhecimentos para resolver os problemas propostos - tanto por limitações técnicas quanto pela compreensão musical, ou por esforço investigativo insuficiente. Para superar estes períodos, os participantes recorreram ao apoio do professor de instrumento, dos colegas na disciplina “Laboratório de Execução Instrumental”, tocaram em *masterclasses*, buscaram as soluções adotadas por intérpretes referenciais, através da escuta crítica de gravações, ou recontextualizaram linhas de investigações já existentes. Através dessas estratégias, conseguiram ampliar seu espectro de investigações, propulsionando o refinamento dos produtos obtidos.

O presente estudo atesta a importância de adoção de perspectivas longitudinais na avaliação dos processos aprendizado instrumental, que podem consistir em gravações de produtos parciais, sessões de estudo, autorrelatos e diários de estudo. O registro da trajetória de estudo pode ser uma ferramenta útil para que alunos e professores possam avaliar, retrospectiva e prospectivamente, o planejamento do aprendizado instrumental e adotar práticas reflexivas sobre os processos empregados. Face os resultados obtidos, o autor ressalta igualmente a importância de estimular processos criativos de investigação, bem como a necessidade de estimular a integração de múltiplas dimensões durante o processo de aprendizado instrumental.

Os resultados também corroboraram a necessidade de discussão das dimensões qualitativas do estudo em um contexto de aprendizado instrumental. Nos casos estudados, o refinamento dos produtos esteve fortemente vinculado ao estabelecimento de metas significativas, contextualizadas dentro de linhas abrangentes de investigação interpretativa e cuja realização encontrava-se dentro das habilidades técnico-instrumentais dos participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRY, N.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. (Orgs.) *Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORÉM, F; RAY, S. Pesquisa em Performance Musical no Brasil no Século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: *Anais do II Simpósio Nacional de Pós-Graduandos em Música*. Rio de Janeiro: Unirio, 2012. p.121-168.

CHAFFIN, R. A memória e a execução musical. In: *Em Pauta*, v. 20, n.34/35. Porto Alegre: 2012a.

CHAFFIN, R. *Study Your Music Practice*. Disponível em <http://musiclab.uconn.edu/introduction/>>. [s.d.]. Acesso em 22 de fevereiro de 2013.

CHAFFIN, R. Estratégias de recuperação da memória na execução musical: aprendendo Clair de Lune. In: *Em Pauta*, v. 20, n.34/35. Porto Alegre: 2012b.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. In: *Psychology of Music*, 29, 2001. p. 39-69.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX. A. F. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, A. (Org.) *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004. p.19-39.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A.; CHEN, C. “It’s different each time I play”: Spontaneity in highly prepared musical performance. In: *Music Perception*, v. 24. 2007. p. 455-472.

CHAFFIN, R. et al. Preparing for Memorized Cello Performance: The Role of Performance Cues. In: *Psychology of music*, v. 38. 2010. p3-30.

CHAFFIN, R.; LOGAN, T. Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. In: *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 2006. p. 113-130.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. 2002.

CHAIINTORE, L. *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

COGAN, R.; ESCOT, P. *Som e Música: a Natureza das Estruturas Sonoras*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

DUKE, R. A.; SIMMONS, A. L.; CASH, C. D. It's not how much; it's how. Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. In: *Journal of Research in Music Education*, v. 56. 2009. p. 310-321.

DUKE, R.A.; CASH, C. D.; ALLEN, S. E. Focus of Attention Affects Performance of Motor Skills in Music. In: *Journal of Research in Music Education*, Fevereiro, 2011.

ERICSSON, K.A.; KRAMPE, R.T.; TESCH-ROMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. In: *Psychology Review*, v. 100, n. 3, 1993. p. 363-406.

ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1993.

EPSTEIN, D. *Beyond Orpheus: Studies in Musical Structure*. Cambridge: MIT Press, 1979.

EYSENBECK, M, W.; KEANE, M. T. *Cognitive Psychology: A Student's Handbook: Sixth Edition*. Psychology Press, 2011, New York.

FRANÇA, C. C. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. In: *Revista Opus*, ano 8, n.7. São Paulo, 2001.

FREITAS, S. G. A. *Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de casos*. Tese (Doutorado em Práticas Interpretativas). UFRGS. Porto Alegre, 2013.

GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. In: *Psychology of Music*, v.31, 2003. p.221-272.

GERBER, G. T. *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas*. Tese (Doutorado em Práticas Interpretativas). UFRGS. Porto Alegre, 2012. 329f.

GINSBORG, J. Classical Singers Memorizing a New Song: An Observational Study, In: *Psychology of Music* v. 30 n.1. 2002. p.56–99.

GJERDINGEN, R. The Psychology of Music. In: CHRISTENSEN, T. (Org.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 956–981.

GJERDINGEN, Robert. Psychologists and Musicians: Then and Now. In: DEUTSCH, D. (Org.) *The Psychology of Music*, 3a. ed. San Diego: Elsevier, 2013. p. 683-707.

GOBET, F.; CHASSY, P. Expertise and intuition: A tale of three theories. In: *Minds and Machines*, v.19. 2009. p.151-180.

HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Orgs.) *Does practice makes perfect?* Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997c. p. 179-231.

HALLAM, S. et al. The development of practicing strategies in young people. In: *Psychology of Music*, v.40. 2012.

HURON, David. Música e mente: fundamentos da musicologia cognitiva. In: *Em Pauta*, v. 20, n.34/35. 2012.

JØRGENSEN, H. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, A. (Org) *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004. p. 85-103.

KENNY, B. J.; GELLRICH, M. Improvisation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Orgs.). *Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002.

KREBS, Harald. *Fantasy Pieces: Metrical Dissonance in the Music of Robert Schumann*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1999.

LEHMANN, A. C.; MCPHERSON, G. E. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Orgs.). *Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002.

LEHMANN, A.C.; DAVIDSON, J.W. Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance. In: COWELL, R. (Org.) *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. Oxford University Press: 2006.

LEHMANN, A. C.; ERICSSON K. A. Preparation of a public piano performance: The relation between practice and performance. In: *Musicae Scientiae*, 2. 1998b. p. 69-94.

MANTURZEWSKA, M. A. A bibliographical study of the lifespan development of professional musicians. In: GEMBRIS, H. (Org.) *Musical development from a lifespan perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 2005.

McPHERSON, G.E.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. In: *Psychology of Music*, v.34 (3). 2006.

McPHERSON, G.E.; SCHUBERT, E. Measuring performance enhancement in music. In: WILLIAMON, A. (Org.) *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004. p.61-81.

MAUS, F. E. Concepts of Musical Unity. In: COOK, N.; EVERIST, M. (Orgs.) *Rethinking Music*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2001.

MECHNER, F. *Learning and Practicing Skilled Performance*. The Mechner Foundation: 1994. Disponível em:
<http://mechnerfoundation.org/pdf_downloads/skilled_performance.pdf>. Acesso em:
14 de agosto de 2013.

MIKLASZEWSKI, K. A case study of a pianist preparing a musical performance. In: *Psychology of music*, v. 17, 1989. p. 95-109.

MIKLASZEWSKI, K. Individual differences in preparing a musical composition for public performance. In: MIKLASZEWSKI, K.; BIATKOWSKI, A. (Orgs.) *Psychology of Music Today*. Varsóvia: Fryderyk Chopin Academy of Music, 1995.

NEUFELD, C. B.; BRUST, P. G.; STEIN, L, M. Bases epistemológicas da psicologia cognitiva experimental. In: *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 27, n. 1, Mar. 2011. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de Maio de 2014.

NIELSEN, S. G. Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance. In: *Psychology of Music*, 27, 1999. p. 218–229.

NIELSEN, S. G. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. In: *Music Education Research*, v.3 n.2, 2001. p.155-67.

NOICE, H. et al. Memorization by a jazz pianist: a case study. In: *Psychology of Music*, 36, 2008. p. 47-61.

PALMER, C.; JUNGERS, M. K. Music cognition. In: NADEL, L. (Org.) *Encyclopedia of Cognitive Science*, 3, 2003. p.155-158.

Repp, B. H. Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Träumerei". In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 92, 1992. p. 2546-2568.

RICHERME, C. *A técnica pianística – uma abordagem científica*. São João da Boa Vista-SP: AIR Musical Editora, 1996.

RINK, J. “Analysis and (or?) Performance.” In: RINK, J. (Org.) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 35-58.

RITCHIE, L., WILLIAMON, A. Self-efficacy as a predictor of musical performance quality. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol 6(4). 2012.

SANTOS, R.A.T. *Psicologia da Música: Aportes Teóricos e Metodológicos por mais de um século*. In: *Música em Perspectiva*, v.5 n.1. 2012.

SANTOS, R.A.T. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso*. Tese de Doutorado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SANTOS, R. A. T.; GERLING, C. C. Investigação e autoregulação na preparação de uma obra pianística. In: *SIMCAM6-Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Abcogmus, 2010. v. 1. p. 214-220.

SLOBODA, J.A. et al. The role of practice in the development of performing musicians. In: *British Journal of Psychology*, v. 87, 1996. p. 287-309.

STEINBERG, R. J.; STEINBERG, K. *Cognitive Psychology*. 6a. ed. Belmont: Ed. Wadsworth, 2011.

TAN, Y. T. et al. The Genetic Basis of Music Ability. In: *Frontiers in Psychology*, Junho de 2014.

WILLIAMON, A (Org.). *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press, 2004.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. The role of retrieval structures in memorizing music. In: *Cognitive Psychology*, 44, 2002. p. 1-32

WILSON, G.D.; ROLAND, D. Performance Anxiety. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. (Orgs.) *Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. In: *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, 2002. p. 64-70.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA-CONVITE

Prezado(a),

Meu nome é Fernando Rauber Gonçalves, aluno do Doutorado em Práticas Interpretativas do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Estou trabalhando na minha tese de doutorado um estudo sobre o aprendizado de novas obras durante o semestre letivo, centrado na investigação das relações entre as diretrizes de estudo estabelecidas, os mecanismos de controle do estudo e a construção e consolidação de decisões interpretativas.

Trabalharei com estudos de casos, ou seja, de forma aprofundada com um número restrito de participantes, e gostaria de te convidar para fazer parte deste estudo neste semestre. O estudo será centrado em uma peça do teu repertório para o próximo semestre, preferencialmente aquela que estejas mais motivado para aprender. Serão realizados encontros periódicos, nos quais serão gravados o estágio atual da peça, seguido de uma entrevista na qual conversaremos sobre tua preparação, decisões e planejamento do estudo. Também terás que entregar nestes encontros um relato (conciso) sobre as diretrizes de estudo empregadas, indicadas de forma resumida e flexível na partitura de estudo a partir de categorias pré-estabelecidas.

Aguardo teu retorno e me coloco a disposição para mais esclarecimentos.

Grato pela atenção,

Fernando Rauber Gonçalves

ANEXO 2 - Metodologia de relato e guias de execução (Traduzido e adaptado de CHAFFIN, s.d., “Study Your Music Practice”)

No decorrer do aprendizado de uma nova peça musical, um músico deve refletir e decidir sobre muitos aspectos (Chaffin, Imreh & Crawford, 2002). Você irá relatar as decisões que tomou durante o aprendizado da peça, organizadas em diferentes sugestões de categorias. O objetivo é compreender como você pensa sobre a peça. Sugerimos não completar o relato em uma única sessão, e trabalhar da forma mais precisa e detalhada possível.

Vamos te pedir que relate três tipos de informação: 1) a estrutura musical da peça (como você divide seus segmentos); 2) as características da música nas quais você pensou durante seu estudo; 3) o que você pensa durante sua execução. Não existem respostas certas ou erradas. O que importa é como você pensa sobre a música.

1) Estrutura musical:

Quais são as principais e subdivisões da peça? Você pode dividi-la de acordo com os temas musicais, com a harmonia, com a disposição da partitura por sistemas ou páginas, alguma combinação destes elementos ou de alguma outra forma. Seja como você dividir a peça, esta é a estrutura para você.

2) Decisões durante o estudo

Durante o aprendizado de uma peça, você toma decisões sobre como tocá-la. Dividiremos estas decisões nas seguintes categorias: técnica básica, interpretação e expressão.

a) Técnica básica. Para executar as notas, decisões básicas são necessárias: dedilhado, posição da mão, pedalização, saltos, dificuldade instrumental, etc.

b) Interpretação. Decisões que moldam aspectos interpretativos, tais como o fraseado, a dinâmica, o andamento, a articulação ou o timbre.

c) Expressão: suas decisões sobre técnica e interpretação foram provavelmente guiadas pelos tipos de sentimentos musicais que você quis evocar. Se você pensou neste aspecto durante sua prática, então talvez você terá decisões expressivos para relatar. Não há problemas caso você não tenha nada a relatar neste aspecto.

3) Aspectos monitorados durante a performance.

A medida que você estuda, estas decisões básicas, interpretativas e expressivas tornam-se automáticas, e quando você executa a música não precisa mais pensar consciente nelas. No entanto, existem algumas características que você ainda pensa durante a execução. Chamaremos estas de guias de execução (GE). Guias de execução são aquelas características da música nas quais você regularmente pensa durante sua execução. Discutiremos mais sobre como identificar e relatar os guias de execução abaixo.

Como realizar os relatos

Cada característica relatada deve ser indicada de maneira clara em uma cópia da partitura. Recomenda-se utilizar um lápis, caso você precise mudar algo. As indicações podem ser feitas em cópias separadas da partitura ou na mesma cópia (isto depende da quantidade de aspectos relatados), indicada por diferentes cores ou por algum outro tipo de legenda. As características relatadas através de guias de execução relacionam-se

com: estrutura, técnica básica, interpretação e expressão. Sinta-se à vontade para acrescentar outros tipos de decisões tomadas, seja nas cópias da partitura ou em sua partitura principal de estudo. Não esqueça de colocar a data do relato nas cópias da partitura.

Relato da estrutura musical:

Divisões de seções ou segmentos: marque o início de cada seção, bem como as subdivisões que você efetivamente utiliza (este não é um exercício de análise formal!). Divisões podem também ser determinadas a partir de mudanças harmônicas, na textura ou na organização das frases musicais. Esta divisão deve refletir seu pensamento sobre a organização e execução da peça.

Relato de aspectos da técnica básica

Aspectos relacionados à mecânica instrumental:

a) dedilhados que são o resultado de escolhas deliberadas (dedilhados automatizados sem esforço ou nos quais você não pensou não precisam ser indicados). A quantidade de dedilhados relatados pode variar consideravelmente de pessoa para pessoa;

b) posição da mão: mudanças de posição no teclado ou na mão, ou mesmo, possíveis agrupamentos que foram trabalhados de maneira consciente;

c) Dificuldade técnica: atribua um valor de dificuldade técnica (1 a 10) às passagens que mais lhe exigiram esforço. Por exemplo, passagens com saltos, de velocidade, ou qualquer outro tipo de dificuldade.

Relato de dimensões interpretativas ou expressivas:

Dimensões interpretativas: fraseado, articulação, dinâmica, andamento. Estes são os aspectos necessários para produzir uma interpretação musical consistente, e podem estar interrelacionados (por exemplo, articulação e dinâmica).

Dimensão expressiva: valores, símbolos, conceitos, ideias e referências atribuídas a uma passagem (por exemplo, “misterioso”, “alegre”, etc).

Guias de execução

No decorrer do aprendizado de uma nova peça musical, um músico deve refletir e decidir sobre muitos aspectos de sua execução. Durante a execução, você não pensa sobre estes aspectos, pois eles se tornaram automáticos pelo estudo. Se a peça foi realmente bem aprendida, talvez você consiga tocá-la do início ao fim sem pensar em coisa alguma. No entanto, isto seria algo perigoso durante uma execução. Você provavelmente utiliza alguns marcos na música – características que são importantes para sua imagem musical da peça e que lhe ajudam a orientar sua execução. Estes são os guias de execução (GE), aspectos nos quais você pensa conscientemente durante sua execução.

Os guias de execução podem se referir aos diferentes aspectos mencionados acima: estrutura, técnica básica, interpretação ou expressão. Você pode estabelecer um número variável de guias de execução em diferentes dimensões. Ou, se você normalmente toca de forma automática, sem pensar, pode ter somente um guia de execução, no início da peça. Algumas peças poderão exigir um grande número de guias de execução, enquanto outras poderão prescindir deste recurso. Guias de execução são algo pessoal e somente você pode decidir quais guias serão utilizadas.

Os guias de execução são aqueles pontos significativos nos quais você quer realizar algo de maneira deliberada. De maneira geral, quando confrontados com algum problema durante seu estudo ou preparação de uma nova obra, músicos precisam encontrar soluções para que o problema seja resolvido ou minimizado. Existem diversas razões para estabelecer guias de execução. Por exemplo, no caso de surgirem dúvidas se a realização automática irá funcionar, ou então quando queremos monitorar nossa execução para verificar se determinados aspectos estão sendo executados conforme o planejamos. Podemos ainda descobrir que pensar em algo específico nos ajuda a produzir o efeito musical que desejamos.

Cada execução é diferente. Alguns aspectos podem ser consistentemente monitorados em todas as execuções. Quando isto ocorre, guias de execução se configuram como um recurso para nossa segurança na execução. Diversos tipos de guias podem ser pensados durante algumas execuções, outros ocorrem em algumas ocasiões, mas não em todas. A maior parte destes provavelmente também são guias de execução. Pensamentos esparsos ou desconexos que acontecem durante uma execução, somente uma vez, não são guias de execução. Guias de execução sempre são pensamentos sobre a peça que você já tenha feito, seja durante o estudo ou durante execuções anteriores. Durante o estudo, cabe a você testar os pensamentos que asseguram uma performance tal como você a planejou, isto é, como você descobriu que funciona melhor. Embora talvez você não esteja acostumado a identificá-los e denominá-los, estes pensamentos não são novidade para você. Você os teve muitas vezes durante a preparação de outras obras no seu repertório, desta vez você está sendo sistemático a respeito desta obra específica.

É muito provável que você não esteja totalmente consciente de todos os guias de execução que utiliza. Talvez seja necessário executar a peça novamente e examinar seus pensamentos durante a execução antes de completar o relato. Talvez você queira tocar passagens separadas ou a peça inteira algumas vezes até chegar em um relato confiável.

Você pode ter mais de um guia na mesma passagem. Se você pensa, em um determinado momento, em um dedilhado com o polegar, dinâmica forte, e "clímax", então você está pensando em três aspectos diferentes: técnica básica (polegar), interpretação (forte), e expressão (clímax). Marque estes aspectos como guias

separados. No entanto, se você somente pensa em "clímax", e o forte e o dedilhado acontecem automaticamente, indique somente o guia de execução expressivo. Se em outras ocasiões você pensa em "forte" ou "polegar", marque o(s) guia(s) que julgar mais adequado(s). Ter muitos guias de execução ajuda sua consistência musical.

Lembre-se de dividir seus relatos de guias de execução em diferentes tipos: estrutural, básico (técnica), interpretativo e expressivo.

ANEXO 3 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL NO ESTUDO MULTICASOS

QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

Repertório trabalhado:

Idade de ingresso na Universidade:

Disciplinas cursadas no semestre:

Formação direcionada (professores e instituições de ensino):

ENTREVISTA

i) Trajetória pessoal

Com que idade e por que começaste a estudar piano e/ou música?

Qual foi tua motivação para a profissionalização?

Como foi a tua formação antes do ingresso na universidade?

Qual foi a contribuição da universidade em tua formação?

Com que tipos de repertório trabalhaste durante tua formação (música erudita, popular, música de câmara, etc), antes e durante a universidade?

Desenvolve algum tipo de atividades extracurricular ligada à música?

ii) Características da prática musical

Como organizas tuas sessões de estudo? Qual a frequência e por quanto tempo praticas?
Como organizas o planejamento do aprendizado do repertório desenvolvido durante o semestre letivo?

Como tua formação e o retorno do professor de instrumento influencia este processo?

iii) Processos de leitura e aprendizagem

Como você aborda o aprendizado de uma nova peça musical?

Como foi sua abordagem na leitura da obra escolhida?

Quais estratégias e recursos utilizaste?

**ANEXO 4 – ROTEIRO PARA DEMAIS ENTREVISTAS NO ESTUDO
MULTICASOS**

Como transcorreu a preparação da obra desde o último encontro?

Ocorreram mudanças na concepção da peça, seja na totalidade ou em passagens específicas?

Quais aspectos foram priorizados (movimentos, passagens, dimensões)?

Como você determina o que estudar e que estratégias emprega?

Quais são suas dificuldades e/ou preocupações atuais?

Qual o significado/concepção do aspecto _____ relatado nos relatos de estudo/guias de execução/entrevistas anteriores?

ANEXO 5 – CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, brasileiro(a), carteira de identidade _____, aluno(a) do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas realizadas, performances e registros por escrito, utilizados de forma anônima, para fins de investigação e divulgação em meio acadêmico, como parte da tese de doutoramento de Fernando Rauber Gonçalves, regularmente inscrito no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Porto Alegre, _____ de 2013.